

***”Se näyttää jännältä ku sä oot niinku veden alla  
niinku väärinpäin.”***

**5–6-vuotiaiden lasten kokemuksia uimakoulusta**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutus  
Varhaiskasvatuksen maisterioh-  
jelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2020  
Noora Palm

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutus	
Tekijä - Författare - Author Noora Palm			
Työn nimi - Arbetets titel 5–6-vuotiaiden lasten kokemuksia uimakoulusta			
Title Experiences of children aged 5–6 from swimming school			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 s + 4 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><b>Tavoitteet.</b> Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia 5–6-vuotiaiden päiväkotilasten kokemuksia uimakoulusta. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia kokemuksia lapsilla on uimakoulusta, millä tavoin he kuvailevat omaa uimataitoaan sekä mikä merkitys leikillä on uimakoulussa. Tutkimuksen teoreettinen tausta rakentuu kolmesta pääteemasta. Aluksi käsitellään alle kouluikäistä lasta liikujana, fyysistä aktiivisuutta, motorista kehitystä ja oppimista, motorisia perustaitoja, liikuntataitoja ja motivaatiota lasten liikunnassa. Seuraavana isona teemana on uimaopetus ja siihen keskeisesti liittyvät käsitteet. Lopuksi paneudutaan kokemukseen ilmiönä. Tutkimuksessa on itsereflektiivinen ote.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Tutkimukseen osallistui kaksitoista 5–6-vuotiasta lasta. Lapsiryhmä oli etelä-helsinkiläisestä päiväkodista. Tutkimuksen aineisto hankittiin osallistuvalla havainnoinnilla ja yksilöhaastattelulla. Toimin itse uimakouluryhmän opettajana. Tutkimuksen haastatteluaineiston analyysi tehtiin fenomenologisella sekä narratiivisella analyysillä.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Lasten kokemukset uimakoulusta vaihtelivat heidän aiempien vedessäolokokemusten mukaan. He kokivat myös esimerkiksi eri asioita kivoiksi ja ei kivoiksi asioiksi uimakoulussa. Suurin osa lapsista koki oppineensa uimaan uimakoulun aikana. Lapset olivat motivoituneita uimakoulua kohtaan. Tämä oli havaittavissa heidän kiinnostuksestaan harjoitteluun sekä motivaatio nousi esiin myös lasten puheissa. Vapaan leikin merkitys uimakoulussa nousi esiin lasten haastatteluissa sekä myös uimakoulujakson aikana. Vapaalle leikille pitää jättää aikaa, vaikka kyseessä olisi ohjattu uimakoulu. Vapaa leikki oli tärkeää lapsille ja sen aikana tapahtuu myös oppimista. Yleisesti uimaopetuksessa korostuu hyvä suunnittelu ja eriyttäminen sekä yksilöinti.</p>			
Avainsanat - Nyckelord uimaopetus, uimakoulu, uimataito, kokemus, leikki, varhaisikäiset lapset, tapaustutkimus, lapsinäkökulmainen tutkimus			
Keywords swimming lessons, swimming school, swimming skills, experience, play, early children, case study, child perspective research			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Noora Palm			
Työn nimi - Arbetets titel 5–6-vuotiaiden lasten kokemuksia uimakoulusta			
Title Experiences of children aged 5–6 from swimming school			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki		Aika - Datum - Month and year April 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><b>Objectives.</b> The purpose of the study is to study the experiences of 5–6-year-old kindergarteners from swimming school. The study is interested in what kind of experiences children have from swimming school, how they describe their own swimming skills and what significance play plays in swimming school. The theoretical background of the study is built on three main themes. Initially, pre-school children are treated as mobile, physical activity, motor development and learning, basic motor skills, exercise skills and motivation in children's exercise. The next big theme is swimming lessons and the concepts that are central to it. Finally, we turn to experience as a phenomenon. The study has a self-reflective approach.</p> <p><b>Methods.</b> Twelve children aged 5 to 6 years participated in the study. The group of children was from a kindergarten in South Helsinki. The research material was obtained through participatory observation and an individual interview. I myself work as a teacher in a swimming school group. The analysis of the research interview material was performed by phenomenological and narrative analysis.</p> <p><b>Results and conclusions.</b> Children's experiences of swimming school varied according to their previous experiences in the water. They also felt, for example, that different things were nice and not nice things at a swimming school. Most of the children felt that they had learned to swim during swimming school. The children were motivated towards the swimming school. This was evident in their interest in training, and their motivation also emerged in the children's speeches. The importance of free play in the swimming school was highlighted in the children's interviews as well as during the swimming school period. Time must be left for free play, even if it is a guided swimming school. Free play was important for the children and learning also takes place during it. In general, good teaching and differentiation as well as individualization are emphasized in swimming lessons.</p>			
Avainsanat - Nyckelord uimaopetus, uimakoulu, uimataito, kokemus, leikki, varhaisikäiset lapset, tapaustutkimus, lapsinäkökulmainen tutkimus			
Keywords swimming lessons, swimming school, swimming skills, experience, play, early children, case study, child perspective research			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1 JOHDANTO .....	1
2 TEOREETTINEN TAUSTA .....	4
2.1 Lapsi liikkujana ja fyysinen aktiivisuus .....	4
2.1.1 Motorinen kehitys ja motorinen oppiminen .....	6
2.1.2 Motoriset perustaidot .....	8
2.1.3 Liikuntataitojen oppiminen .....	9
2.1.4 Motivaatio lasten liikunnassa .....	10
2.2 Uinnin opetus liikunnan muotona .....	13
2.2.1 Uimaopetus.....	14
2.2.2 Uimaopettajan rooli opetuksessa.....	17
2.2.3 Oppimistyyliä ja lapset oppijoina.....	21
2.2.4 Alkeisuiumataito ja sen opettaminen .....	24
2.3 Kokemus .....	30
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	35
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	36
4.1 Tutkimusstrategia ja -asetelma .....	36
4.2 Aineiston hankinta .....	39
4.3 Aineiston analyysimenetelmä .....	41
5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	45
5.1 Lasten kokemuksia uimakoulusta .....	45
5.2 Lasten oppimiskokemukset uimaan oppimisesta .....	50
5.3 Lasten mielipiteitä, toiveita ja ehdotuksia uimakoulusta .....	54
5.4 Yhteenveto .....	58
6 LUOTETTAVUUS .....	61
6.1 Tutkimuslupa ja esihaastattelut .....	61
6.2 Lasten ja tutkijan roolit tutkimuksessa .....	62
6.3 Eettisyys .....	64
7 POHDINTA .....	66
7.1 Johtopäätökset .....	66

7.2 Havaintojani uimaopetuksesta yleisesti.....	69
7.3 Jatkotutkimusaiheita .....	71
Lähteet .....	73
Liitteet .....	81
LIITE 1 .....	81
LIITE 2 .....	82
LIITE 3 .....	86
LIITE 4 .....	88

## KUVIOT

Kuvio 1. Varhaislapsuuden fyysisen aktiivisuuden merkitys koko elämänciklus-  
sa. ....5

Kuvio 2. Oppimisen syklinen malli Kolbin mukaan..... 33

# 1 Johdanto

Uiminen on ollut ihmiselle alun perin osa luonnollista liikkumista. Esihistoriallinen ihminen on ollut uimataitoinen, sillä ihminen on selvinnyt maailman vesiesi-  
teistä. Uiminen kuuluu ihmislajin kehitykseen ja on hyvinvoinnin perusedellytys.  
(Pellinen, 2004, 10.) Uiminen sopii kaikille ikää ja liikuntakykyä katsomatta. Uima-  
maan opettelussa harjoitellaan elämää vedessä ja uimataidon välityksellä avau-  
tuu ovi täysin uuteen maailmaan – veden maailmaan. (Keskinen ym., 2018, 9.)  
Uinti ei vaadi isoja hankintoja, uima-asulla ja uimalaseilla pääsee hyvin alkuun.  
Uinti parantaa kuntoa ja ketteryyttä, lisää lihasvoimaa ja liikkuvuutta, parantaa  
mielialaa sekä ehkäisee masennusta (Pharr, 2014, 369).

Uimataitoisten määrä oli Suomessa 1800-luvun lopulla noin 10% (Mustonen,  
2006, 13). Vuonna 2017 julkaistun tutkimuksen mukaan kuudesluokkalaisista  
uimataitoisia oli 76% (Hakamäki, 2017, 9). Uimataitoa pidetään kansalaistaitona  
ja se toimii vesiturvallisuuden perustana. (Keskinen ym., 2018, 9). Pohjoismai-  
sen uimataidon määritelmän mukaan henkilö on uimataitoinen, kun hän hypät-  
tyään jalat edellä veteen pystyy uimaan yhtäjaksoisesti 200 metriä. Tästä 200  
metristä henkilön pitää uida vähintään 50 metriä selällään. (Hakamäki, 2017, 3.)  
Kansakoulunopettaja John Hofman aloitti vuonna 1880 uimaopetuksen Turussa  
(Mustonen, 2006, 13). Kunnat ja yksityiset toimijat ympäri Suomen tarjoavat ui-  
maopetusta vauvauinnista aina seniori-ikäisten uimakouluihin saakka. Uimakou-  
luja on tarjolla alkeisuimakouluista tekniikkauimakouluihin.

Lapset tutustuvat uimiseen yleensä aluksi vanhempien kanssa, mutta valitetta-  
vasti kaikki vanhemmat eivät vie lapsiaan uimaan. Pharrin ym. (2014, 368) tut-  
kimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä vanhempien tekijät vaikuttivat lasten  
uintikäyntien määrään. Lasten havaittiin uivan huomattavasti enemmän, jos  
heidän vanhempansa rohkaisivat heitä uimaan, vanhemmat tiesivät miten ui-  
daan ja uivat heidän kanssaan. Lisäksi se, että vanhemmat eivät pelänneet it-  
sensä tai lasten hukkumista vaikutti positiivisesti uintimääriin.

Mielestäni päiväkotien pitäisi lähteä rohkeammin tutustumaan uimahalliin oppimisympäristönä. Uimahallille matkustaminen on jo itsessään retki. Samalla tutustutaan lähiympäristöön ja hyödynnetään erilaisia liikuntapaikkoja. Lapsien ollessaan toisilleen tuttuja, helpottaa se uimaan oppimista sekä vähentää mahdollista pelkoa ja jännitystä veteen tai uimiseen liittyen. Lapset kannustavat toisiaan ja vaikka joku ei olisi niin hyvä uimisessa, lapset tietävät, että hän voi olla hyvä jossain muussa taidossa. Lisäksi uimaopettajan on helpompi ohjata ryhmää, kun ryhmän jäsenet ovat entuudestaan toisilleen tuttuja. Tällöin ryhmäytymiseen ei tarvitse käyttää erikseen aikaa. Luulen, että suurimmat syyt sille, miksi päiväkodit eivät lähde uimaan löytyvät vastuu- ja kustannuskysymyksistä. Päiväkodit eivät saa kerätä rahaa, joka vaikeuttaa uimakoulun kustannusta. Lisäksi luulen, että kasvattajilla ei ole tarpeeksi tietoa siitä, mitä lasten kanssa voisi tehdä uimassa ollessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) uinti ei ole suuressa roolissa, mutta havaintoja siitä voi tehdä useammassa kohdassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kirjataan, että luontoa, pihoja, leikkipuistoja sekä muita rakennettuja ympäristöjä pitäisi hyödyntää muun muassa liikuntaelämysten oppimisympäristöinä. (VASU, 2018, 32.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on luoda pohjaa lasten hyvinvoinnille ja terveydelle edistävänä elämäntapana yhdessä lasten vanhempien kanssa. Tavoitteena varhaiskasvatuksessa on innostaa lapsia liikkumaan monipuolisesti ja kokemaan liikunnasta saatavaa iloa. Liikunnan toteutuksen tulee olla lapsilähtöistä, säännöllistä, tavoitteellista sekä monipuolista. Ryhmässä liikkuminen kehittää lasten sosiaalisia taitoja, kuten itsesääätelytaitoja. (VASU, 2018, 48.) Esiopetussuunnitelmien perusteissa oppimisympäristöinä käytetään sisä- ja ulkotiloja sekä lähiympäristöä. Lisäksi hyödynnetään yhteistyökumppaneiden, kuten liikuntatoimen tarjoamia mahdollisuuksia. (EOPS, 2014, 24.) Tähän voi mielestäni lukea uimahallin.

Aihe on mielestäni tärkeä, sillä uimataito on kansalaistaito ja sen oppii helpoiten alle kouluikäisenä. Vuonna 1997 Suomessa hukkui jopa 238 ihmistä, kun taas vuonna 2019 vastaava luku oli 90. (Kurki & Anttila, 1999, 9; SUH, 2019, Tiedotus.) Mielestäni on äärimmäisen tärkeää tukea lasten uimaan oppimista sekä



vesiturvallisuustaitoja ja tällä tavoin vaikuttaa hukkumismäärien laskuun. Uimataittoa tarvitaan uinnin lisäksi muun muassa kalastuksessa, veneilyssä, purjehduksessa ja melonnassa (Keskinen, 2007, 349).

Olen tässä tutkielmassa kiinnostunut lasten kokemuksista uimakoulusta. Olen toiminut kahdeksan vuoden ajan uimaopettajana ja olen tänä aikana huomannut, että uimakouluissa tapahtuva toiminta on usein opettajajohtoista, vähemmän otetaan huomioon lasten ajatuksia ja mielipiteitä. Yhtenä syynä tähän on vesiturvallisuuden huomioiminen. Uimaopettaja on vastuussa lapsista vedessä ja vesi on monille lapsille uusi ja vieras elementti. Lisäksi vedessä tulee helposti kylmä, joten opettajan pitää huolehtia siitä, että pysytään koko ajan liikkeessä.

Maisteriopintojen aikana olen kiinnostunut enemmän lasten äänen kuulumisesta yhteiskunnassa ja uimaopettajana toimiessani uimakouluissa. Minua kiinnostaa kuulla lapsilta itseltään, minkälaista uimakoulussa on, mitä he haluavat oppia, miten he kokevat oppimisen ja mitä he haluavat tehdä uimakoulussa. Usein uimakoulun aikana ei ole mahdollista keskustella lasten kanssa heidän kokemuksistaan, koska aika on rajallinen ja käytettävissä oleva aika tulee käyttää toimintaan. Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia minkälaisia kokemuksia lapsilla on uimakoulusta, miten lapset kuvailevat omaa uimataitoaan ja mikä leikin merkitys on uimakoulussa. Työssä on itsereflektiivinen ote. Olen tutkijana suuressa roolissa tutkimuksen eri vaiheissa ja tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää myös omaa ammattitaitoa uimaopettajana sekä luoda toimiva malli 5–6-vuotiaiden uinnin opetukseen.

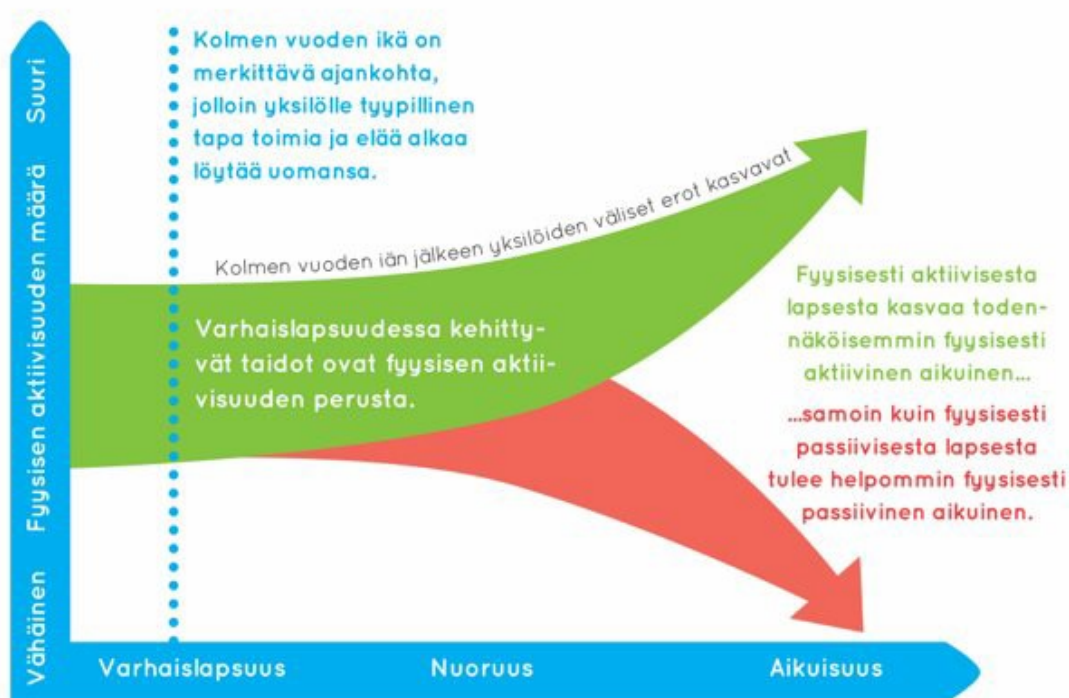
Aiempaa tutkimusta aiheesta on tehty vähän sekä Suomessa että kansainvälisesti, joten tämä tutkimus on mielestäni tarpeellinen ja ajankohtainen. Suomessa on tutkittu pro gradu -tutkielmissa ja opinnäytetöissä muun muassa uimaopettajien käsityksiä leikistä uimaopetuksessa, uimaopetusmallin kehittelyä, uinnin oppimispolkua, vesipelkoa, uimataittoa yleisesti, koulu-uintia, vanhempien kokemuksista vauvauinnista sekä erityislasten uintia. Kansainvälisesti on tutkittu hyvin paljon hukkumisia ja hukkumisen ehkäisemiseen liittyviä toimintatapoja.

## 2 Teoreettinen tausta

Tutkielman teoreettinen tausta rakentuu kolmesta pääteemasta. Aluksi käsitellään lasta liikkujana sekä lapsen fyysisen aktiivisuuden suosituksia. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan lasten motorista oppimista ja motorisia perustaitoja, liikuntataitojen oppimista sekä motivaatiota lasten liikunnan näkökulmasta. Sitteen paneudun uimaopetuksen kontekstiin, joka on tämän tutkielman kannalta erityisen tärkeässä osassa. Lopuksi käsittelen kokemusta ilmiönä.

### 2.1 Lapsi liikkujana ja fyysinen aktiivisuus

Liikunnallinen elämäntapa alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa ja lapsella onkin synnynnäinen tarve olla fyysisesti aktiivinen. Lapsi oppii uusia asioita leikkimällä ja liikkumalla. Tutkimusten mukaan leikinomainen ja lapsilähtöinen fyysinen aktiivisuus tukee lapsen kokonaisvaltaista kasvua sekä kehitystä. Liikkueksaan lapsi kehittää motorisia taitoja, jonka seurauksena hänen toimintakykynsä, hyvinvointinsa ja terveytensä kehittyvät. Motoristen taitojen ollessa hyvät, ne tuovat iloa ja onnistumisen kokemuksia. Liikkuessaan yhdessä lapset rakentavat myös sosiaalisia suhteitaan. Liikkumiseen ovat yhteydessä myös oppimisvalmiuksien ja itsetunnon kehittyminen. Aktiivinen lapsuus ennustaa liikunnallista aikuisuutta. Aikuisten vastuulla on, että jokainen lapsi saa liikkua ja leikkiä joka päivä. Aikuisen pitää tarjota lapselle mahdollisuus liikkumiseen erilaisissa ympäristöissä innostavia välineiden hyödyntäen. Lasta tulee kuunnella ja hänen toiveitaan pitää ottaa huomioon, sillä se vahvistaa lapsen osallisuutta ja auttaa lasta löytämään toiminnalleen merkityksen. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 6; Soukainen ym., 2015, 24, 28.)



Kuvio 1. Varhaislapsuuden fyysisen aktiivisuuden merkitys koko elämänculussa.

Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset on koottu hyödyntämällä YK:n lapsen oikeuksien yleissopimusta. Tämän lisäksi varhaiskasvatuslaki ja liikuntalaki korostavat lasten liikunnan ja leikin merkitystä. Varhaisvuosien fyysiset suositukset kattavat kolme tuntia liikkumista joka päivä. Tämä kolme tuntia koostuu kuormittavuudeltaan monipuolisesta liikkumisesta: kevyttä, reipasta ja erittäin vauhdikasta fyysistä aktiivisuutta. Fyysinen aktiivisuus on kevyttä, kun lapsi esimerkiksi kävelee hitaasti, keinuu, tanssii, pukee tai järjestelee leluja. Reipasta lasten fyysinen aktiivisuus on kun hän esimerkiksi ajaa polkupyörällä tai luistelee. Vauhdikasta ja voimakkaasti kuormittavaa aktiivisuutta on esimerkiksi kun lapsi hyppii trampoliinilla, painii, ui tai kävelee portaita. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset, 2016, 6, 9, 15; Huotari ym., 2017, 5.) Tämän suosituksen täyttää 10–20 prosenttia suomalaisista alle kouluikäisistä lapsista. (Soukainen ym., 2015, 31.)

Lapsen geneettinen perimä muodostaa rajat kaikille elämäntapavalinnoille sekä ympäristötekijöille, jotka vaikuttavat lapsen fyysiseen kasvuun ja kehitykseen. Lapsen kasvu ja kehitys edellyttävät vuorovaikutusta, virikkeitä sekä lapsen taitojen haastamista. Nykylasten suurin terveysuhka on lisääntyvä ylipaino ja siihen liittyvät liitännäissairaudet. 5–8-vuotiasta suomalaislapsista 10–20 prosenttia on ylipainoisia ja fyysisen aktiivisuuden suositukset ovat paras keino ehkäistä ylipainoa. Liikkuminen on välttämätöntä lapsen elimistölle. Lapsen hengitys- ja verenkiertoelimistö, lihakset, jänteet ja luut tarvitsevat liikkumisesta aiheutuvaa kuormitusta, jotta lapsi kasvaa fyysisesti normaalisti. Lapselle on tyypillistä vaihtaa asentoa, paikkaa ja toiminnan intensiteettiä hyvin nopeasti, joka on lapselle luonnollista. Aikuista tämä saattaa häiritä, mutta aikuisen tulee kunnioittaa tätä lapsen ominaispiirrettä sekä huolehtia siitä ettei aikuinen omalla toiminnallaan ohjaa lasta olemaan paikallaan liian pitkää aikaa. (Soukainen ym., 2015, 28, 31.)

Gallottan ym. (2018) mukaan fyysinen toiminta esikoulun aikana edistää liikunnan oppimista sekä perustavanlaatuisen ja monimutkaisten liikuntataitojen saavuttamista. Heidän tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida kolmen erityyppisen, neljän kuukauden fyysisen ja liikuntaa sisältävän liikuntaohjelmien vaikutusta esiopetusikäisten lasten motorisen pätevyyden kehitykseen. Tutkimukseen osallistui 25 tyttöä, jotka olivat iältään 4–6-vuotiaita. Kymmenen heistä harjoitteli monipuolisesti fyysistä aktiivisuutta, kuusi harjoitteli klassista tanssia ja yhdeksän harjoitteli uintia. Lasten motorinen pätevyys arviointiin ennen interventiojaksoa ja sen jälkeen. Tulosten mukaan pätevän opettajan ohjaama leikkisä ja monipuolinen fyysinen toiminta oli tehokasta esikouluikäisten motorisen pätevyyden kehittämisessä. (Gallotta ym., 2018, 1381.)

### **2.1.1 Motorinen kehitys ja motorinen oppiminen**

Lapsen fyysinen kasvu sekä motorinen ja tiedollinen kehitys ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Syväoja ym., 2012, 21). Motorisella kehityksellä tarkoitetaan prosessia, jonka aikana lapsi omaksuu liikunnallisia taitoja. Tällöin lapsen hermo-lihasjärjestelmä kypsyä, kehon koko kasvaa ja kehon koostumus sekä sen osien suhteet muuttuvat. Motorisen kehityksen nopeudessa ilmenee eroja,

jotka johtuvat biologisesta iästä, perimästä sekä yksilöllisistä eroista psyykkisessä ja fyysisessä kehityksessä. (Kalaja & Jaakkola, 2015, 195.)

Motorisella oppimisella tarkoitetaan liikuntasuoritusten oppimista. Motorinen oppiminen on monisäikeinen aivojen ja hermoston välisen yhteistyön tulos. Tämän seurauksena ihminen oppii säätelemään liikunnallista toimintaansa. Liikkeiden oppiminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on kognitiivinen eli tiedollinen vaihe. Tässä vaiheessa opitaan ymmärtämään mitä tehdään. Tarkkaavaisuutta ja havaitsemista käytetään avuksi, kun vastaanotetaan informaatiota eri aistien kautta. Toinen vaihe on assosiatiivinen vaihe, jossa opitaan yhdistelemään liikkeitä. Uutta tietoa verrataan ja yhdistetään vanhaan olemassa olevaan tietoon, jolloin muodostuu uusi sisäinen malli eli konstruktio. Tätä uutta mallia kokeillaan käytännössä sekä sitä arvioidaan suhteessa annettuun malliin ja korjataan saadun palautteen perusteella tarvittaessa. Kolmannessa vaiheessa liike automatisoituu eli liikettä tai liikesuoritusta ei tarvitse enää ajatella. Lapsi oppii aluksi uusia liikkeitä asento- ja liikeaistin avulla. Sen jälkeen näköaistin osuus vahvistuu, ja lopulta lapsi osaa tehdä liikkeitä myös silmät kiinni. (Lauritsalo, 2018, 11–13; Numminen & Laakso, 2004, 22.)

Motorinen oppiminen on hierarkkista, eli seuraava opittava asia pohjautuu edelliseen opittuun asiaan. Lapsen pitää osata aluksi joukko yksinkertaisia liikkeitä, jotta voidaan muodostaa monimutkaisempia liikesarjoja. Uuden oppiminen vaatii yrittämistä, kokeilemistä sekä onnistumisen että epäonnistumisen tunteita. Uuden taidon oppimiseen tarvitaan paljon toistoja, jotta taito voidaan vähitellen juurruttaa ja näin saada se automatisoitumaan. Liikemallin automatisoiduttua se jää yleensä pysyväksi taidoksi eli kun on oppinut kerran uimaan, taito ei katoa myöhemmin. (Lauritsalo, 2018, 12.) Motoristen perustaitojen automatisoituminen vaatii noin 10 000 toistoa samasta liikemallista (Huotari ym., 2017, 23). Motoristen taitojen hallitseminen lapsilla vaikuttaa aivojen kehitykseen. Keskuksien samat mekanismit vastaavat sekä motoristen että tiedollisten taitojen ohjauksesta. (Syväoja ym., 2012, 21.)

### 2.1.2 Motoriset perustaidot

Motorisia perustaitoja ovat muun muassa käveleminen, juokseminen ja hyppääminen (Sääkslahti, 2018, 54). Motorisella taidolla tarkoitetaan sellaisia prosesseja, jotka tapahtuvat kun kehon osalla tai osilla suoritetaan opittu tahdonalainen liike. Varhaisvuodet ovat motoristen taitojen kannalta tärkeä vaihe, sillä silloin lapsen kehittyminen mahdollistaa karkeamotoristen suoritettavien taitojen oppimisen kunhan ympäristön olosuhteet ovat otolliset. Tarvitaan mahdollisuutta harjoitella, ohjausta sekä ohjaajan kannustusta. Motoriset perustaidot voidaan luokitella tasapaino-, liikkumis- sekä käsittelytaitoihin. (Gallahue ym., 2012, 446, 499.)

3–6-vuotiaana lapsi alkaa säädellä liikkeitään sisäisten mielikuvien avulla. Lapsi harjoittelee perusliikkeitä ja luo itselleen liikevaraston. Tässä iässä harjoituksen myötä liikesuoritusten laatu paranee ja lapsi oppii siirtämään taitojaan uusiin tilanteisiin. Tärkeää olisi kiinnittää huomio liikkeiden oikeaan suoritustapaan, sillä väärin opitun liikkeen korjaaminen vaatii poisoppimista. 3–6-vuotiaana lapsi ei kykene vielä kestävyys-suorituksiin, sillä lapsen elimistö ei ole vielä valmis siihen. 3–6-vuotias lapsi oppii odottamaan omaa vuoroaan ja 5-vuotiaana lapsi osaa toimia muutaman hengen pienryhmässä. 5-vuotiaana lapsen suunnitelmallisuus lisääntyy ja toiminnoille tulee tavoitteita sekä tarkoituksia. 6-vuotiaana lapsi oppii ymmärtämään esineiden yhteisiä ominaisuuksia sekä tunnistaa riippuvuussuhteita. Tässä iässä aletaan suuntautumaan kiinnostaviin harrastuksiin. (Miettinen, 1999, 12–14.)

Pönkön ja Sääkslahden mukaan 5–6-vuotiaiden lasten tulisi tunnistaa ja tahdonalaisesti liikuttaa esimerkiksi kaulaa, lantiota, polvia ja jalkapohjia. 5–6-vuotiaalla lapsella on edellytyksiä liikuttaa kehon eri puolia, esimerkiksi oikeaa ja vasenta. (Pönkkö & Sääkslahti, 2017, 139.) Pulli kuitenkin muistuttaa, että 6-vuotiaana lapsen raajat saattavat kasvaa nopeasti, jolloin hänen vartalon osien suhteet muuttuvat ja siksi hänen voi olla vaikea hallita omaa kehoaan (Pulli, 2001, 28). Tässä iässä motoriset perustaidot vakiintuvat ja se mahdollistaa eri liikuntataitojen perustaitojen opettelun, kuten pyöräilyn ja uinnin. (Pönkkö & Sääkslahti, 2017, 139.) Uinnissa tarvitaan jatkuvaa motorista taitoa, jolla tarkoi-

tetaan toistuvaa taitoa. Uudessa samaa tekniikkaa toistetaan pitkiäkin aikoja. (Jaakkola, 2010, 49.) 3–5-vuotiaana lapsi omaksuu suurimman osan motorisista perustaidoista, jotka toimivat pohjana myöhemmin lajitaitojen oppimiselle. Ennen kouluikää lapsen on tärkeää saada paljon monipuolisia liikuntakokemuksia, jotta he voivat harjoitella liikuntataitoja. (Jaakkola, 2013, 174.)

### **2.1.3 Liikuntataitojen oppiminen**

Liikuntataitoja tarvitaan erilaisissa leikeissä ja peleissä. Ne kehittyvät motorisista perustaidoista esimerkiksi uinnin vaatimusten mukaisesti. (Sääkslahti, 2018, 71.) Oppiminen on monisäikeinen ilmiö, ja sen perusta on neurologiassa (Jaakkola, 2010, 16). Taidon oppimisella tarkoitetaan harjoittelun aikaansaamaa tapahtumasarjaa kehon sisällä. Oppimisprosessin aikana tapahtuu neurologisia, kognitioihin ja tunteisiin liittyviä tapahtumia. (Kajala & Jaakkola, 2015, 197.) Tunteilla on keskeinen merkitys erityisesti oppimisen alkuvaiheessa, sillä ne ratkaisevat lähteekö oppiminen käyntiin vai ei. Oppiminen on aina myös sosiaalinen ilmiö, sillä oppija on vuorovaikutuksessa tehtävän, oppimisympäristön ja muiden oppijoiden kanssa. (Jaakkola, 2010, 16.) Liikuntataitojen oppimisen välineenä toimii oppijan oma keho, jonka osien pitää saada toimimaan koor-dinoidusti (Jaakkola, 2010, 30).

Liikuntataitojen oppimisessa tarvitaan havaitsemista, päätöksentekoa ja toiminnan kokonaisuutta. Näköaistilla on keskeinen rooli havaitsemisessa. Uinnissa oppija kerää suorituksesta tietoa lihasmuistin avulla. Kun ympäristöstä ja suorituksesta on kerätty riittävästi tietoa, aivot käsittelevät tätä informaatiota. Vastanäiden toimintojen jälkeen oppija toimii fyysisesti ja toimintaa näkyy myös ulospäin. Ensimmäisessä taitojen oppimisen vaiheessa oppija yrittää ymmärtää ja hahmotella opeteltavan tehtävän kokonaisuutta sekä pyrkii luomaan siitä mielikuvan itselleen. Alkuvaiheessa vaaditaan paljon ajattelua ja harjoittelu vaatii useita yrityksiä. Lopullisessa oppimisen vaiheessa taidosta tulee kokonaisuus ja oppija pystyy tuottamaan sen helposti ja tiedostamattomasti. (Kalaja & Jaakkola, 2015, 199, 203.)

Oppiminen on prosessi, joka ei tapahdu aina lineaarisesti eikä se tapahdu aina ahaa-elämyksinä, vaan se kehittyy rinnakkain harjoittelun kanssa prosessinomaisesti. Oppiminen tapahtuu harjoittelun seurauksena, eikä se ole aina myöskään suoraan havaittavissa. (Jaakkola, 2010, 17.) Taitojen oppimista tapahtuu sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Eksplisiittisellä oppimisella tarkoitetaan opettajan tavoitteiden mukaista oppimista. Implisiittinen oppiminen tarkoittaa tiedostamatonta oppimista, joka tapahtuu ilman, että oppija harjoittelee tietoisesti jotakin taitoa. (Kalaja & Jaakkola, 2015, 198.) Kysymys on monimutkaisemmasta ilmiöstä kuin käyttäytymisestä. Oppimiselle on myös tyypillistä, että se on suhteellisen pysyvää. (Jaakkola, 2010, 17.)

Palautteen anto on tärkeää uusien taitojen opettamisessa. Palaute voi olla sanallista, esimerkiksi ”Hieno sukellus Anna.” tai peukalon nostolla voi välittää viestin oppijalle nonverbaalisesti. Opettajan antama palaute on usein virheitä korjaavaa tai yrittämiseen kannustavaa palautetta. Myös koko ryhmälle voi antaa palautetta yhteisesti, mutta tehokkaampaa Lauritsalon mielestä on kun opettaja antaa jokaiselle lapselle yksilöllisesti palautetta. (Lauritsalo, 2018, 38.)

#### **2.1.4 Motivaatio lasten liikunnassa**

Lasten liikuntamotiivit ovat erilaisia kuin aikuisten. Lasta ei yleensä tarvitse juurikaan motivoida liikkumaan vaan toiminta on lapselle jo päämäärä. (Sääkslahti, 2018, 108.) 5–6-vuotiaana lasten yksilölliset erot näkyvät selkeimmin. Lapset, jotka ovat tottuneet liikkumaan, erottuvat liikuntaharrastuksissa. Tärkeintä on ohjaajana tarjota jokaiselle riittävän haastavia tehtäviä, kuitenkin niin, että onnistumisen kokemukset ovat kaikille lapsille mahdollisia. (Autio & Kaski, 2005, 26.) Kokemukset, joita lapset saavat ensimmäisistä harrastuksistaan ovat merkittävässä roolissa tulevien liikuntaharrastuksien kannalta (Jaakkola, 2015, 109).

6-vuotias lapsi on tutustunut motorisiin perustaitoihin ja käyttää niitä soveltaen erilaisissa leikeissä ja erilaisissa ympäristöissä liikkumiseen. Soveltaminen on tärkeää motivaation säilyttämisen kannalta sekä myös taitojen vakiinnuttamisen vuoksi. 6-vuotiaana lapsi pystyy sujuvasti yhdistelemään eri aistien kautta tule-



vaa tietoa. Tämän ikäisenä lapsi vertaa itseään herkästi muihin. Ohjaajana pitää suunnitella toiminta niin, että jokainen saa onnistumisen kokemuksia mutta myös sopivasti haasteita. Tällöin lapsi säilyttää myönteisen kokemuksen itseltään liikkujana. On pitkälti kiinni sosiaalisesta ympäristöstä, kuinka hyvin lapsi säilyttää myönteisen asenteen liikkumiseen. 6-vuotiaan lapsen autonomian tunnetta tukee se, että hän saa vaikuttaa omiin asioihin ja tekemisiinsä. (Sääkslahti, 2018, 165–168.)

Sekä Jaakkolan (2015) että Liukkosen (2017) mukaan motivaatiolla on kaksi erilaista tehtävää. Motivaatio toimii energian lähteenä ja lisäksi se suuntaa käyttäytymistämme. Motivaatio vaikuttaa toiminnan intensiteettiin, pysyvyyteen, tehtävien valintaan sekä suorituksiin. (Jaakkola, 2015, 110; Liukkonen, 2017, 31.) Motivaatio vaikuttaa sekä suoraan että tiedostamatta käyttäytymiseemme. Motivaatio on monimutkainen prosessi, jossa yhdistävät persoonallisuus, tunne- ja järkipäiset tekijät sekä sosiaalinen ympäristö. Motivaatio kuvaa toiminnan ärsykettä, joka saa meidät tavoittelemaan tavoitteita. (Jaakkola, 2015, 109–110.)

6-vuotias lapsi on innokas oppimaan, sosiaalinen ja utelias uusille asioille. 6-vuotiaana lapsi pystyy nauttimaan oppimisestaan sekä tiedostaa omia ajatuksiinsa ja pystyy ajattelemaan ajattelemistaan. 6-vuotiasta kuvaa oppijana aloitteellinen ja aktiivinen. Hänelle on tyypillistä kysyä, tutkia, kuunnella, vertailla, havainnoida ja pohtia. Lapsen uteliaisuus synnyttää halun ja motivaation, jota on olemassa kahdenlaista: sisäistä ja ulkoista. (Brotherus ym., 2002, 73.)

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan sitä, kun toimintaan osallistutaan sen itsensä vuoksi. Sisäinen motivaatio on liikunnassa keskeisin tekijä oppimisen kannalta (Jaakkola, 2010, 118.) Sisäisellä motivaatiolla suunnataan toimintaa ja saadaan näin aikaan oppimista (Brotherus ym., 2002, 74). Sisäisessä motivaatiossa osallistumismotiiveina ovat ilo ja positiiviset kokemukset, joita liikkuminen tuottaa. Lasten liikkuminen on aina lähtökohtaisesti sisäisesti motivoitunutta. (Jaakkola, 2015, 111–112.) Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita erityisesti lasten sisäisestä motivaatiosta uimakoulun osalta.

Selitykset, joita annetaan onnistumisille ja epäonnistumisille vaikuttavat motivaatiomme. Tätä kutsutaan attribuutioteoriaksi. Selityksiä voidaan luokitella esimerkiksi sen mukaan ovatko ne sisäisiä vai ulkoisia. Selitysmallit vaikuttavat siihen, minkälaisia tuntemuksia koetaan ja minkälaisiksi suoritusodotukset muodostuu. Suoritusmotivaatioteorialla selitetään käyttäytymistä, joka tapahtuu suorituksen aikana. Siinä on mahdollisuus joko onnistua tai epäonnistua. (Liukkonen, 2015, 35, 37.)

Jaakkolan (2015) ja Liukkosen (2017) mukaan itsemääräämisteoriassa sisäinen motivaatio koostuu koetusta pätevyydestä, koetusta autonomiasta sekä koetusta sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Nämä tekijät liittyvät henkilökohtaiseen kokemukseen. Autonomialla tarkoitetaan liikkujan tunnetta siitä, että hän pystyy itse vaikuttamaan toimintaan. Lisäksi autonomia kuvaa kokemusta siitä, että liikkujalla on mahdollisuus osallistua osallistumistaan koskevaan päätöksentekoon. Autonomian merkitys korostuu tason ja kokemuksen kehittyessä. Koettu pätevyys tarkoittaa luottamusta omiin kykyihin eli sitä, miten oppija uskoo omien kykyjensä riittävyyteen taidon ja tehtävän suorittamisessa. Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan yksilön tunnetta kuulumisesta ryhmään, joka voi olla esimerkiksi uintiryhmä. Lisäksi siihen kuuluu turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunne ryhmässä. Kokemukset sosiaalisesta yhteenkuuluvuuden tunteesta ovat merkittäviä motivaation lähteitä. (Jaakkola, 2015, 112–114; Liukkonen, 2017, 43, 46–47.)

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että toimintaan osallistutaan pakotteiden tai palkkioiden vuoksi. (Jaakkola, 2010, 118.) Ulkoista motivaatiota tarvitaan opetuksessa kun lapsi pitää motivoida tekemään jotakin. Opettajan tehtävänä on rakentaa ulkoinen motivaatio lapselle. Kun herätetään lapsen kiinnostus ja laajennetaan kiinnostuksen kohteita lapsi orientoituu näkemään ympärillään sellaisiakin asioita, joita hän ei ehkä muuten huomaisi. Esiopetusikäiselle lapselle pitää rakentaa virikkeellinen ja monipuolinen toimintaympäristö. (Brotterus ym., 2002, 74–75.)

## 2.2 Uinnin opetus liikunnan muotona

Vesi tuottaa spontaania iloa lapsissa ja on elementtinä virikkeellinen sekä haastava (Vicayová ym., 2019, 1703; Hurme & Kekäläinen, 1999, 315). Vedessä ei näe omaa kehoaan, vaan kehon asento ja kehon liikkeet pitää hahmottaa muuten kuin näköaistin avulla. Veden noste ja sen tuoma kehon kelluvuus helpottavat liikkumista vedessä. Nosteen lisäksi vesi vastustaa kehon liikkeitä yhdeksänkertaisesti verrattuna kuivalla maalla liikkumiseen. Vartalon asento ja liikesuunta vaikuttavat vastuksen määrään. Veden noste kumoaa painovoiman vaikutukset ja mahdollistaa sellaiset liikkeet ja toiminnot, jotka ovat kuivalla maalla mahdottomia suorittaa. Vesi tuo mukanaan kolmiulotteisen ympäristön, jossa pystyy harjoittelemaan ja laajentamaan liikkumista uudella ulottuvuudella. Vedessä harjoittelu tarjoaa monia asento-, tasapaino- ja lihasaistimuksia. Vedessä liikkuminen kehittää tietoisuutta omasta kehosta ja sen liikkeistä. Uinti on motorisesti haastavaa, sillä se edellyttää kehon hallinnan ja liikkeiden sekä eri lihasryhmien yhteen sovittamista. (Durchman & Jokitalo, 2010, 13–14.) Uinnissa on tärkeintä vastusvoimien pienentäminen ja taaksepäin suuntautuvan työntövoiman lisääminen (Keskinen, 2007, 354). Lisäksi rentous on avainasemassa kun harjoitellaan uintitaitoja.

Stankovićin ym. (2015) tutkimuksen mukaan koulussa olevien lasten pitäisi liikkua aktiivisesti ja huomiota olisi kiinnitettävä esimerkiksi uintiin, koska se on tehokas lajimuoto lasten psykosomaattisen kehityksen kannalta. Heidän mukaansa yksi toiminto, joka edistää säännöllistä kasvua, fyysistä kehitystä sekä terveytapoja on juuri uinti. Vesi on yksi tehokkaimmista keinoista vahvistaa kehoa. Vedessä ollessaan lapsi tuntee esimerkiksi painottomuuden tunteen ja samalla vesi luo vastusta ja lihakset saavat tarvittavaa räsitusta. Uinnin aikana lihakset supistuvat rytmisesti ja rentoutuvat. (Stanković ym., 2015, 82.) Bírón ym. (2007) mukaan uinnilla on erityisen tärkeä tehtävä fyysisen ja henkisen hyvinvoinnin muodostumisessa ja terveyden ylläpitämisessä. Uinti saa aikaan kehossa biologisia muutoksia, esimerkiksi hermoissa, lihaksissa ja luissa. Uinnilla on myös tärkeä rooli lihassysteemin kehityksissä ja liikuntavammojen ehkäisyssä. (Bíró, 2007, 269, 271.) Tutkijat havaitsivat, että fyysisesti aktiiviset lapset pystyivät helpommin hankkimaan uimataidon verrattuna passiivisiin lapsiin. Ei vain riittä,

että opitaan uimaan, on myös luotava positiivinen suhde veteen, jotta voidaan hyödyntää uintia liikuntamuotona sekä ehkäistä hukkumisia (Bencuriková & Putala, 2017, 1043, 1047).

Viczayová ym. (2019) tutkimuksessa esiteltiin 7–8-vuotiaiden lasten uimataidon ja motoristen suorituksen parantamiseen tähtäävien liikuntaohjelmien vaikutuksia. Tutkimukseen osallistui 152 lasta, jotka jaettiin kahteen ryhmään. Koe-ryhmän lapset uivat tunnin ajan yhden kerran viikossa. Kontrolliryhmän lapset suorittavat erilaisia fyysisiä aktiviteetteja kerran viikossa. Molemmilla ryhmillä oli pakollista liikuntakasvatusta kaksi kertaa viikossa lukuvuoden aikana. Tutkimuksen tavoitteena oli laajentaa tietoa liikuntaohjelmien vaikutuksista 7–8-vuotiaiden lasten uimataidon ja motoristen suoritusten osalta. Testit tehtiin tutkimuksen alussa ja lopussa. Tulosten mukaan havaittiin merkittävä parannus lasten uintikapasiteetissa. Liikuntaohjelman suorittamisen jälkeen jokainen lapsi ui vähintään 12 metriä. Uima- ja motorisen suorituksen tehokkuuden paranemiseen vaikuttivat oikein ja tehokkaasti suunnitellut uintisuunnitelmat. Uimataidon vakiinnuttaminen on tutkijoiden mukaan perusedellytys suojata hukkumisilta liikuttaessa vesiympäristöissä. (Viczayová ym., 2019, 1703, 1706–1707.)

## 2.2.1 Uimaopetus

Käytän tässä ja kahdessa seuraavassa luvussa väliotsikoita. Niiden tarkoitus on auttaa lukijaa hahmottamaan mitä luvut pitävät sisällään sekä tekemään lukukokemuksesta mielekkäämmän.

### *Uimakoulu*

Uimakoulujen suurin järjestäjä on kunnat. Koulutoimi järjestää koulujen uimaopetuksen ja liikuntatoimi hoitaa muut kunnan järjestämät uimakoulut. Lisäksi uimaseurat, yksityiset ammatinharjoittajat ja yritykset järjestävät uimakouluja. (Hakamäki, 2018, 49.) Tässä tutkielmassa on kyse yksityisen järjestäjän uimakoulusta. Uimakoulujaksot sekä yksittäiset uimakoulukerrat ovat kestoiltaan eri pituisia järjestäjästä riippuen. Tässä tutkielmassa uimakoulujakso kattaa kahdeksan kertaa ja yksi kerta kestää tunnin kerrallaan.

### *Turvallisuus ja uimahalli oppimisympäristönä*

Uima-allas on oppimisympäristönä onnettomuusriskiltään suuri. Käyttäytymissäännöt ja muut turvallisuusohjeet pitää selvittää oppijoille heti uimakoulujakson alussa. Sääntöjen kertomisen lisäksi säännöt tulisi perustella, koska tiedollinen motivointi toimii tehokkaasti. Uimaopettajan tehtävänä on myös luoda turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri opetusryhmäänsä. Myönteinen ilmapiiri rohkaisee arempiakin lapsia kokeilemaan ja edistää kaikkien oppimista. (Lauritsalo, 2018, 40–41.)

Uimakoulussa ohjeet pitää olla selkeitä ja lyhyitä, koska vedessä tulee helposti kylmä. Kun lapsille annetaan ohjeita, pitää korostaa, että sukeltaminen on kielletty sekä pyytää heitä pitämään jalat ja kädet rauhallisina. Uimahallissa on koko ajan taustahälyä, joten opettajan tulee kiinnittää huomiota äänenkäyttöön. Opetuksen aikana uimahallissa saattaa olla muita ryhmiä, esimerkiksi vesijumppia tai kovaa kohinaääntä aiheuttavia laitteita päällä. Opetustila on usein avara, ja ääni häviää helposti suureen tilaan. Opettajan pitää usein antaa ohje kahteen kertaan siten, että opettaja suuntaa aluksi puheensa rivin toiseen päähän ja sitten toiseen. (Lauritsalo, 2018, 44–45.)

Costan ym. (2012) tutkimuksen tavoitteena oli arvioida esikoululaisten syvän (1m–2m) ja matalan (0,65m–1m) veden opetusmenetelmiä uimatunneilla sekä havaita muutokset opituissa vesitaidoissa. Tutkimuksessa oli mukana 32 uimaopettajaa ja 98 esikoululaista. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että veden syvyydellä voi olla vaikutuksia perusvesitaitojen omaksumiselle. Kuitenkin matalassa vedessä tapahtuvan harjoittelun myötä vesitaidot kehittyivät paremmin kuuden kuukauden harjoittelun jälkeen kuin syvässä vedessä. Tutkimuksen perusteella voidaan todistaa matalan veden tärkeys vesitaitojen kehittämiseksi. (Costa ym., 2012, 211, 218.) Keskisen mukaan uiminen on helpompaa matalassa vedessä, sillä tekniikka alkaa usein jäykistyä syvässä vedessä (Keskinen, 2007, 350).

Costan ym. (2012) tutkimuksessa nostettiin esiin tekijöitä, jotka vaikuttavat uimaopetuksen organisointiin ja määrittelevät sitä kautta sen tehokkuutta. Päätekijät olivat: lasten lukumäärä (maksimissaan kymmenen), didaktinen materiaali

sisältäen vaihtelua, veden lämpötila (30–32 astetta), uintikertojen määrä viikossa sekä veden syvyys, jossa opetus tapahtuu. (Costa ym., 2012, 212.) Keskisen mukaan uinnin alkeisopetteluissa veden tulisi olla noin 27–30 asteista (Keskinen, 2007, 352).

### *Eriyttäminen ja yksilöinti*

Uimaopetuksessa pyritään soveltamaan opetusta siten, että kaikki pääsevät osallistumaan. Esimerkiksi helpotetut säännöt leikissä tai matalampi opetusalue sopivat kaikille oppijoille. Kaikki oppilaat ovat omia yksilöllisiä kokonaisuuksiaan ja tämä voi aiheuttaa opettajalle haastetta kohdata oppijat yksilöinä eikä yhtenä ryhmänä toimivana kokonaisuutena. Uimaopetuksessa on lähes aina tarvetta opetuksen eriyttämiseen, koska oppijat saattavat olla eri tasoisia, toimintakyvyltään erilaisia, motoriselta kehitykseltään erilaisia tai aiemmat kokemukset ja tottumukset voivat vaikuttaa oppijoihin. Apuvälineet, esimerkiksi uimalauta tai niin kutsuttu lötköpötkö toimivat hyvin eriyttämisen tukena. Uimaopetusta on tarpeen eriyttää oppijoiden erilaisten tavoitteiden suhteen, mutta myös opetussisällön suhteen. Esimerkiksi kun osa harjoittelee sukeltamista, on arempien lasten hyvä harjoitella veteen totuttautumista puhaltamalla kuplia veteen tai kastelemalla kasvojaan. (Lauritsalo, 2018, 35–36.)

Yksilöinti on eriyttämistä pidemmälle ja syvemmälle tasolle viety opetuksen muoto. Kun puhutaan yksilöivästä opetuksesta, tarkoitetaan sillä oppijan omien kykyjen pohjalle rakentuvaa opetusta. Yksilöinti voi olla avointa tai piiloyksilöintiä. Avoimella yksilöinnillä tarkoitetaan tilanteita, jossa ratkaisut ovat näkyviä ja tiedossa olevia. Oppijalle annetaan mahdollisuus toimia hänen omien edellytysten mukaisesti. Opettaja tai oppija itse valitsee, mitä, miten ja millä tasolla tehtävää harjoitellaan. Avoimessa yksilöinnissä uimaopettaja tarjoaa oppijoille eritasoisia harjoitteita. Esimerkiksi ”Mennään toiseen päähän delfiinihypyillä”. Taitavammat oppijat hyppivät niin, että hyppäävät pinnan alle kun taas aremmat lapset hyppivät niin, että he eivät käy veden pinnan alla. Piiloyksilöinnistä puhutaan, kun yksilöintiratkaisut ovat kätkeyty tehtävän sisään siten, että tehtävä on periaatteessa kaikille sama, mutta sen suoriutumistasoa voidaan soveltaa lapsen tasoa vastaavaksi. Esimerkiksi kun harjoitellaan sukeltamaan sukellusrenkaita altaan pohjasta, osa renkaista on matalammalla kuin toiset. Pääasia on

renkaan sukeltaminen, ei se syvyys josta oppija renkaan onnistuu saamaan. Yksilöinnin tarkoituksena on tarjota kaikille oppijoille mahdollisuus omatasoiseen oppimiseen sekä onnistumisen kokemusten tarjoamiseen omien taitojen ja edellytysten mukaisesti. (Lauritsalo, 2018, 36–37.) Uintia opettaessa on kunnioitettava lasten henkilökohtaisia ominaisuuksia. Lisäksi on tarjottava riittävät didaktiset menettelytavat, oltava herkkä lasten tunteille ja oltava leikkisä ohjaaja. (Bencuriková & Putala, 2017, 1047.)

### *Opetusvälineet*

Opetuksen tukena käytetään monenlaisia välineitä, joiden avulla saa houkutelua aremmatkin oppijat mukaan. Opetusvälineillä tehostetaan oppimista sekä säilytetään oppijoiden kiinnostus toimintaan. Lisäksi opetusvälineillä pystyy muuttamaan harjoitusta erilaiseksi sekä huomiomaan eritasoiset oppijat. Esimerkiksi päinliuku uimalaudan avulla ja ilman lautta. (Hakamäki, 2018, 78, 80.) Yleisimmät alkeisuimaopetuksessa käytetyt välineet ovat: uimalauta, lötköpötkö ja sukellusrenkaat. Muita välineitä ovat esimerkiksi vanteet, patjat/matot, erilaiset puhallus- ja sukellusvälineet ja räpylät.

Uimaopetuksessa turvallisuus on ensisijaisen tärkeässä asemassa, sillä toimitaan vedessä. Opetusta tulee eriyttää eritasoisten oppijoiden mukaan. Lisäksi yksilölliset tehtävät oppijoille saattavat olla tarpeen. Opetuksessa käytetään apuna opetusvälineitä, jotka helpottavan taidon opettelu alkuvaiheessa. Lisäksi opetusta voi eriyttää välineillä.

## **2.2.2 Uimaopettajan rooli opetuksessa**

### *Uimaopettajan koulutus*

Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto (SUH) ry kouluttaa uimaopettajia. Koulutus koostuu kolmesta jaksosta ja sen kokonaiskesto on 100h sisältäen etäopiskelun. Vaatimuksena kurssille on 18 vuoden ikä ja monipuolinen uimataito. Kurssin hyväksytty suorittaminen edellyttää opetusharjoituksen, etätehtävien, syvyyssukelluksen, kuljettamisen, hyppyjen ja oman uintitekniikan hyväksyttyä suorittamista. (Läärä, 2018, 233, 238.)

### *Oppimistapahtuma ja tavoitteet*

Uimaopettaja on vastuussa opetusryhmästä ja opetuksesta. Uimaopetus edellyttää johdonmukaista suunnittelua. Uimakoulujakso muodostaa kokonaisuuden, joka on pilkottavissa pienempiin osiin ja näille pienemmille kokonaisuuksille asetetaan realistiset tavoitteet. Harjoitteet ovat tavoitteellisia ja liittyvät laajempaan kokonaisuuteen. Näiden taidollisten tavoitteiden lisäksi on myös olemassa tiedollisia tavoitteita. Esimerkiksi kun oppija tietää, kuinka pään asentoa muuttamalla voidaan vaikuttaa kellumisasentoon. Sosiaalisuus ei ole poissuljettu oppimistapahtumasta vaan samalla kun opettaja auttaa yhtä lasta esimerkiksi kellumaan niin muiden vuoro on odottaa omaa vuoroaan ja oppia arvostamaan toisen suoritusta. Lisäksi on tärkeää oppia luottamaan veden kantavuuteen ja uskomaan itseensä. (Lauritsalo, 2018, 39.)

Uimaopetuksen suunnittelussa kartoitetaan lähtötilanne ja tarpeet, asetetaan tavoitteet, määritellään opetettava asia, valitaan opetusmenetelmät ja työskentelytavat sekä suunnitellaan opetuksen arviointitapa. Tavoitteena on jäsentää uimaopetus siten, että oppijat oppivat. Suunnittelu ohjaa myös opettajan työtä. Oppimistapahtuma ei ole koskaan pysyvä, suunnitelmaan sidottu vaan se elää koko ajan opetustilanteen ja erilaisten oppijoiden mukaan. Uimatunti koostuu useista harjoitteista, jotka ovat yksittäisiä tehtäviä, joita tekemällä pyritään kohti lopullista tavoitetta, esimerkiksi myyräuinnin kokonaissuoritusta. Tarkoituksena on harjoitella riittävästi ja monipuolisesti uutta taitoa. Yhden uimatunnin tuntisuunnitelma sisältää oppitunnin tavoitteen, opetettavan aiheen eli mitä ja miten harjoitellaan, suunnitelman ajankäytöstä sekä mitä opetusvälineitä tunnin aikana käytetään. Lisäksi tuntisuunnitelmassa kerrotaan mitä ja miten tuntia arvioidaan. (Hakamäki, 2018, 82–83, 86.)

Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto ry on kehittänyt uinnin tavoitetaulukon (Liite 1), jossa on uinnin perusalueet esiteltynä uintimerkkien mukaan. Merkit etenevät varhaistaitomerkestä aina primusmaisterimerkkiin asti ja jokaiseen uintimerkkiin kuuluu vaadittavat tehtävät. Tehtävät on pisteytetty ja jokaiseen merkkiin on vaatimuksena tietty pistemäärä. Uimaopettajat ja uimavalvojat ottavat vastaan merkkisuorituksia. Merkkejä suositellaan suoritettavaksi uima-



koulun yhteydessä. (Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto ry, 2020, Uin-  
timerkit.)

### *Opetusmenetelmät ja -tyylit*

Uimakoulun alussa opetus on hyvin opettajajohtoista, niin sanottua komentotyylistä. Opetuksen edetessä, oppijoille itselleen voidaan antaa vastuuta oppimisestaan. (Lauritsalo, 2018, 42.) Mosston (1994) on jakanut yleisimmin käytetyt opetustyyli sovellettuna uinninopetukseen seuraavanlaisesti: komentotyyli, harjoitustyyli, vuorovaikutustyyli, itsearviointityyli, yksilölliset tehtävät, ohjattu oivaltaminen sekä erilaisten ratkaisujen tuottaminen. Komentotyyliä käytetään kun tilaa ja aikaa on vähän. Opettaja tekee opetusta koskevat päätökset ja oppija pyrkii noudattamaan annettuja ohjeita. Komentotyyli sopii käytettäväksi kun on vain yksi tapa suorittaa tehtävä. Komentotyyliä käytetään kun halutaan jotakin tapahtuvan nopeasti ja kaikkien on tarkoitus tehdä asia samaan aikaan. Harjoitustyyliissä opettaja kuvaa tehtävän tarkasti ja oppijat harjoittelevat itsenäisesti. Harjoitustyyliissä oppijoille annetaan aikaa toimia itsenäisesti. Vuorovaikutustyyliissä opettaja suunnittelee tehtävän ja sen kriteerit. Oppijan tehtävänä on ottaa vastuu toisen oppijan oppimisesta. Tätä tyyliä käytetään silloin, kun tavoitteena on sosiaalisuuden kasvattaminen. Kun vuorovaikutustyyliä käytetään esiopetusikäisten lasten kanssa, pitää varmistaa, että lapsilla on edellytykset ottaa toisilta ohjeita vastaan. Itsearviointityyliissä opettaja suunnittelee tehtävän ja sen kriteerit, oppija on itse vastuussa omasta oppimisestaan. 6-vuotias lapsi tarvitsee vielä paljon tukea itsearvioinnin opettelussa. (Mosston & Ashworth, 1994, 23; Pulli, 2001, 46.)

Yksilöllisten tehtävien käytössä opettaja suunnittelee eritasoisia tehtäviä ja oppija suorittaa tehtävän haluamallaan tasolla ja etenee omassa tahdissaan. Tätä käytetään usein kun opetusta on tarpeen eriyttää. Ohjatussa oivaltamisessa opettaja pyrkii johdattamaan oppijan oivaltamaan tehtävän tavoitteen. Opettaja esittää oppijoille ongelman, johon oppija pyrkii vastaamaan. Erilaisten ratkaisujen tuottamista käytetään kun kyseessä on tehtävä, johon ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisuja vaan oppijat saavat tuottaa useita ratkaisuja. (Mosston & Ashworth, 1994, 24.)

### *Organisointi ja ryhmänhallinta*

Lasten ohjaaminen vedessä vaatii opettajalta erityisesti vuorovaikutustaitoja. Opettajalla pitää olla herkkyyttä aistia lapsen vireystilaa, mielenkiinnon kohteita sekä mukauttaa omaa toimintaansa ja tapaa kommunikoida lasten kanssa. (Sääkslahti & Numminen, 1997, 30.) Kaikki oppijat eivät jaksu keskittyä opetukseen samalla tavalla ja aiheuttavat usein omalla toiminnallaan häiritsevää käytöstä. Asioita, joihin opettajan on hyvä kiinnittää huomiota on monia. Esimerkiksi opettajan tulee sijoittua uima-altaassa siten, että hän näkee kaikki oppijat. Toimiminen vedessä vaatii myös sen, että opettajalla on ”silmät selässä”. Aina ei ole tarpeellista kiinnittää huomiota oppijaan, joka toimii eri tavalla kuin muut. Puuttuminen on tarpeellista vain, jos se häiritsee muita oppijia tai opetusta tai on turvallisuuden kannalta vaarallista. Uimaopetus vaatii myös opettajalta keskittymistä useaan asiaan yhtä aikaa, esimerkiksi auttaessa yhtä tai muutamaa lasta, saattavat muut lapset ehtiä jo sillä aikaa altaan toiseen päähän. Opetusta sujuvoittaa oppijoiden nimien hallitseminen ja se lisää myös turvallisuutta vedessä. (Lauritsalo, 2018, 43–44.)

### *Opettajan omat tiedot ja taidot*

Uimaopettajan omat hyvät vesitaidot auttavat ymmärtämisessä ja suorituksen jäsentämisessä. Yleisesti liikunnassa liikkeen osaaminen käytännössä auttaa opettamaan tätä liikettä toiselle. Silloin kun opettaja näyttää mallia oppijoille, on oma taito avainasemassa, sillä oppijat pyrkivät matkimalla tekemään saman tehtävän. Opettaja pystyy mallisuorituksen avulla korostamaan jotakin tiettyä osa-aluetta opettavassa asiassa, esimerkiksi liu’un opettamisessa virtaviivaisen asennon löytämistä. Opettajan omat hyvät vesitaidot myös antavat hänelle mahdollisuuden osallistua paremmin mukaan ryhmän toimintaan. (Lauritsalo, 2018, 34.)

Koulutettu uimaopettaja vastaa uimaopetuksen suunnittelusta, toteutuksessa ja arvioinnista. Opettajan tehtävänä on suunnitella oppimistapahtuma ja asettaa sille tavoitteet ryhmän taitotason mukaisesti. Opettajalla on käytössään erilaisia opetusmenetelmiä ja opetustyyplejä, joista hän voi valita itselleen ja ryhmälle sopivat. Uimaopetus vaatii opettajalta hyviä ryhmänhallintataitoja sekä kykyä pystyä organisoimaan tilanteita nopeastikin. Opettajan omat tiedot ja taidot uinnista

auttavat opetuksen toteutuksessa. Uimajakson päätyttyä uimaopettaja antaa kirjallisen arvion oppijoiden uimataidosta, esimerkiksi diplomin muodossa.

### **2.2.3 Oppimistyylit ja lapset oppijoina**

Uimaopetuksessa suositetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä. Siinä keskiössä on oppijan oma rooli oppimisestaan. Oppimiskäsityksen mukaan uusi oppiaines rakennetaan jo osatun aineksen päälle. Tämä uusi oppiaines voidaan joko yhdistää eli assimiloida tai soveltaa eli akkommodoida vanhaan tietoon. Oppiminen liittyy toimintaan ja se on tilannesidonnaista. Keskeistä konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ovat ongelmanratkaisu, kokeilu ja opeteltavan asian ymmärtäminen. Opettajan näkökulmasta tärkeää on, miten siirtyä perinteisestä opettajan roolista oppimisen ohjaajaksi. Tässä korostuvat keskeinen toiminta, yksilöllisyys sekä eriyttäminen. (Jaakkola, 2010, 26–27.) Uusikylän ja Atjosen mukaan (2005, 114) konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettaja auttaa oppijoita rakentamaan tietorakenteita ja ohjaa heitä ymmärtävään ajatteluun. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista vaan aktiivista kognitiivista toimintaa (Uusikylä & Atjonen, 2005, 145).

Uimakoulussa olevan lapsen kannalta oleellista on se, mitä lapsi itse tekee. Opettaja ei voi suoraan siirtää taitoa tai tietoa oppijaan. Lapsi valikoi ja tulkitsee uutta tietoa pohjautuen hänen aiempiin kokemuksiin. Positiiviset kokemukset auttavat lasta keskittymään toimintaan, vaikka häntä pelottaisi tai hän käyttäytyisi arasti. Negatiiviset kokemukset suuntaavat lapsen tarkkaavaisuutta pelkoa herättäviin asioihin. Tämä hankaloittaa lapsen keskittymistä opeteltavaan asiaan. Lasten haastaminen ongelmanratkaisuun, pohdintaan ja keskinäiseen vuorovaikutukseen auttaa syventämään oppimistilanteen vaikuttavuutta. Uimaopettajan on tärkeää arvostaa lasten omia ajatuksia. Uimaopettajan tulisi pyrkiä luomaan sellaisia opetustilanteita, joissa kaikilla oppijoilla on mahdollisuus suoriutua tehtävistä taitojensa puitteissa. (Lauritsalo, 2018, 14–15.)

Oppimistyyllillä tarkoitetaan sitä, miten ihminen ajattelee, muistaa, havaitsee ja ratkaisee ongelmia. Oppimisen kannalta olennaisinta on se, mikä on kenenkin ihmisen luonteenomaisin tapa tehdä ja toimia erilaisissa tilanteissa. Oppimistyyli kertoo myös ihmisen ominaisemmasta tavasta käsitellä vastaanottamaansa tietoa. Lapsi oppii pitkälti kinesteettisesti eli kehollaan kokeilemalla. (Hotti, 2018, 21.) Oppijalle on tärkeää, miltä jokin esine, asia, harjoite tai liike tuntuu. Tärkeää oppijan oppimiselle ja motivaatiolle on, onko harjoittelu mukavaa vai ei. (Jaakkola, 2010, 19.)

Oppimistilanteessa tulee olla paljon tekemistä ja vähemmän kuuntelemista. Ohjeiden tulee olla lyhyitä ja selkeitä, sillä 5–7-vuotiaan lapsen sanavarasto ja käsitteistö on rajallinen. Lisäksi vedessä tulee helposti kylmä, joten uimaopettajan on pidettävä huoli siitä, että liikutaan tarpeeksi paljon. Mielikuvien käyttö uimaopetuksessa on tärkeää, sillä ne auttavat lasta ymmärtämään tehtävää paremmin. (Hotti, 2018, 24.)

### *Pelokas uimari*

Ihmisellä on luonnostaan hyvä suhde veteen, sillä jo kohdussa vauva tottuu veteen. Hyvä vesisuhde edellyttää positiivisia kokemuksia, jotta se säilyy ja jatkuu mahdollisesti läpi elämän. Hyvä vesisuhde antaa hyvät edellytykset uimataidon oppimiselle. (Anttila, 2002, 112.) Kaikille vesi ei kuitenkaan ole miellyttävä elementti. Vettä voidaan oppia välttelemään jo lapsuudessa, ja pahimmillaan välttely voi jatkua läpi koko elämän. Uimaopettajan tulee tiedostaa jokaisen lapsen henkilökohtainen kokemus vedestä, jotta hän pystyy tarjoamaan mahdollisimman yksilöllistä opetusta. Vedenpelolla tarkoitetaan voimakkuudella vaihtelevia pelon ja ahdistuksen tunteita, jotka kohdistuvat uimiseen tai veteen. (Pantzar, 2018, 29.)

Keskisen mukaan uimataidon oppimista usein haittaa puutteellinen tietämys veden ominaisuuksista sekä vedessä liikkumisesta ja vedenpelko. Veden pelot voivat johtua esimerkiksi vähäisistä vesikokemuksista, väärinkäsityksistä tai veden epämiellyttävästä vaikutuksesta. Vesipelosta pääsee parhaiten eroon turvallisilla harjoituksella lämpimässä ja matalassa vedessä apuvälineiden kanssa uimaopettajan johdolla. (Keskinen, 2007, 349.)

Fobialla tarkoitetaan hyvin voimakasta pelkoa tai kauhua, jopa niin suurta, että pelko on tilanteeseen nähden suunnaton (Hellström & Hanell, 2003, 13). Pelko aiheuttaa välttämiskäyttäytymistä ja vaikeuksia uimataidon oppimisessa. Vedenpelko voi jopa hidastaa tai estää uimaan oppimisen. Lapsi saattaa kieltäytyä tulemasta veteen, tarttua altaan reunaan tai jäykistyä ollessaan vedessä. Tähtöteenä on, että vedenpelko havaittaisiin jopa ennen uimakoulun alkua tai viimeistään uimakoulun ensimmäisellä kerralla. Ensimmäisen tunnin tulee olla sellainen, jossa uimaopettajalla on mahdollisuus saada tietoa oppijoiden suhteesta veteen. Uimaopettajan ensisijaisena tehtävänä on vesirohkeuden lisääminen vedenpelkoisten oppijoiden kohdalla. Lisäksi veden meneminen korviin, nenään tai silmiin saattaa tuntua epämiellyttävältä, joten pelokas lapsi välttelee tällaisia tilanteita. Jos lapsi pelkää vettä, on hänen kohtaamiseen varattava aikaa, sillä vesirohkeuden lisääminen vie oman aikansa. Uimaopettajan tulee kannustaa lapsen kertomaan ajatuksista ja tunteistaan. Kun opettaja on tietoinen pelon taustalla olevista syistä, hänen on helpompi opettaa menetelmillä, jotka sopivat parhaiten juuri pelokkaalle uimarille. Usein leikki vie ajatuksen pois pelosta, koska lapsi uppoutuu leikin maailmaan. Nenäklipsiä tai korvatulppia voi käyttää, jos lapsi varoo kovasti veden joutumista nenään tai korviin. (Pantzar, 2018, 30–32.)

Ihmiset reagoivat eri tavalla erilaisiin ärsykkeisiin, eli persoonallisuudella voidaan ajatella olevan vaikutusta vedenpelkoon. Pelko vettä ja erityisesti syvää vettä kohtaan on ihmiselle järkevä pelko, koska uimataidottomalle syvä vesi on vaarallinen ympäristö. Osa vedenpelon taustalla olevista syistä on geneettisiä ja osa itsesuojeluvaistoamme. (Pantzar, 2018, 31.) Vedenpelko johtuu yleensä veteen liittyvästä läheltä piti -tilanteesta, epämiellyttävästä kokemuksesta veteen liittyen tai onnettomuudesta. Vanhempi saattaa epätarkoituksenmukaisesti ”tartuttaa” pelon lapseensa. (Valkonen & Rajakylä, 2017, 24.) Vedenpelon taustalla on myös erilaisia malleja. Epäsuora ehdollistuminen näkyy esimerkiksi mallioppimisessa siten, kuinka vanhempi toimii lasta kylvettäessään tai hiusten pesemisessä. Nämä voivat olla yhtenä tekijänä lapsen vedenpelon synnyssä. Suoralla ehdollistumisella tarkoitetaan läheltä piti -tilanteita, jossa pelko on syntynyt suoraan oman kokemuksen kautta. Esimerkiksi laiturilta veteen tippuminen voi

olla tällainen tilanne. Tilanteesta traumaattisen tekee se, jos lapsi pakotetaan veteen tai ympäristö on muuten vaarallinen. (Pantzar, 2018, 31.)

Jokainen lapsi on oppijana erilainen ja lapsilla on omakohtainen suhde veteen. Uimaopettajan tulee ottaa huomioon lasten henkilökohtainen suhde veteen uimaopetuksessa. Pelokkaan uimarin kohtaamiseen tulee varata riittävästi aikaa. Vesipelon poistaminen vaatii opettajalta pitkäjänteisyyttä sekä kannustavaa ilmapiiriä.

#### **2.2.4 Alkeisuiumataito ja sen opettaminen**

Uimaan oppimisen herkkyykskausi on 4–7-ikävuoden välillä (Autio, 2007, 219). Kun veteen tutustuminen aloitetaan varhain, niin vedestä tulee lapsille mieluisen elementti. Vedessä on tavoitteena oppia liikkumaan niin, että lapsi tuntee olonsa turvalliseksi. Vedessä liikkumiseen ja harjoitteluun otetaan mukaan innostavia leluja ja välineitä, jotka saavat lapsen unohtamaan mahdollisen epävarmuuden ja pelon. (Pönkkö & Sääkslahti, 2013, 470–471.) Di Carluccion ym. (2019) mukaan uimataito on tärkeä fyysisen ja motorisen kehityksen kannalta. Vesitaitojen kehitys on erilaista kuin maalla tapahtuvien taitojen kehitys. Uinnin oppimisen ensimmäinen askel on Di Carluccion ym. mukaan myös veden pelon voittaminen. He mainitsevat myös yhdeksi tärkeäksi uimataidon perustaidoksi hengityksen kontrolloinnin. Lisäksi he mainitsevat uimakoulun olevan tärkeä askel varhaisimpien uinnin alkeistaitojen saavuttamisessa. (Di Carluccio ym., 2019, 830–831.)

Luonteva liikkumisen hallinta on tärkein edellytys uimaan oppimiselle ja se edellyttää kykyä pystyä aistimaan sekä ennakoimaan veden liikettä ja sen ominaisuuksia. Lisäksi se vaatii oman liikkumisen hallintaa sekä tasapainon löytymistä eri asennoissa. Veden kantavuuteen pitää luottaa, jotta voi löytää tasapainon vedessä. Aloittelijalta vaaditaan harjoittelua veden vastuksen aistimiseen sekä veden liikkeen mukautumiseen. Oikeanlaisen hengitystekniikan osaaminen on tärkeää, jotta voi tuntea olonsa vedessä turvalliseksi. Pinnan päällä hengitetään tavallisesti ja pinnan alla puhalletaan ilmaa ulos. Hengitystä ei pitäisi pidättää

veden alla. Rauhallisen hengitystavan löytäminen vie aikaa ja se voi olla joillekin hankalaa. (Hakamäki, 2018, 62.)

Uinnin alkeisopetuksen päätavoite on löytää luonteva liikehallinta vedessä. Vesirohkeudesta puhutaan, kun vedessä olemiseen yhdistyy luontainen tunne. Uintiliikkeet ja -tekniikat perustuvat kaikki vartalon luontevaan asentoon vedessä. Vartalon tulee olla virtaviivainen, pää on hallitusti vartalon jatkeena ja hengitys on vaivatonta. Vedessä ollessa oppijan tulisi pystyä keskittymään vartalon liikkeen havaitsemiseen, ja tämä onnistuu luontevimmin kun uinnin alkeisopetuksessa syntyy hyvä liikehallinta sekä luottamus veteen. (Hakamäki, 2018, 62.)

Alkeistaitojen opettelussa tärkeää on kiireetön tahti. Rauhallisessa etenemisestä huolimatta alkeisopetuksessa saattaa tulla vastaan erilaisia oppimisen esteitä. Oppija saattaa arastella vettä eikä uskalla tehdä vedessä mitään. Oppija voi myös kokea, ettei pysy veden pinnalla apuvälineestä huolimatta. Lisäksi veden joutuminen hengitysteihin saattaa pelottaa oppijaa. Nämä esteet liittyvät usein siihen, että oppijat eivät tunne veden ominaisuuksia eivätkä tiedä, millä tavalla vedessä pitää toimia. Opetuksen suurin haaste on vettä pelkäävät oppijat ja heille veteen totuttautumisvaihe onkin erityisen tärkeä. Oppimisen esteenä saattaa olla myös se, ettei näe kunnolla veden alla. Ilman uimalaseja veden alla näkee huonosti. (Hakamäki, 2018, 62–63.) Itse suosittelen uimalasien käyttöä harjoittelun alusta lähtien.

Uinnin alkeisopetus jakautuu neljään päävaiheeseen ja näihin jokaiseen kuuluu myös välivaiheita. Ensimmäinen päävaihe on *veteen totuttautuminen*, jossa opetellaan liikkumaan vedessä eri tavoin, esimerkiksi kävellen, juosten ja hyppien. Välivaiheena on mahdollisen vedenpelon voittaminen. Lisäksi tutustutaan uima-altaaseen ja kokeillaan miltä tuntuu olla erisyvyisessä vedessä. Vettä räiskittäänsä itsensä ympärille ja päälle, lisäksi pestään esimerkiksi omat kasvot ja hiukset. Seuraavaksi kokeillaan veden vastusta ja kantavuutta. Tarkoituksena on tunnustella, miten vesi liikkuu ja liikuttaa sekä miten ja mihin suuntaan vartalo liikkuu, kun vettä liikutetaan tiettyyn suuntaan. Lisäksi opetellaan tasapainon hallintaa, kokeillaan juosta takaperin ja sivuttain, liikutetaan vettä käsillä, jaloilla ja uimalaudoilla eri suuntiin, liikutaan piirissä sekä yritetään matkia eri eläimiä,

esimerkiksi miten sammakot, linnut, krokotiilit ja kirahvit liikkuvat vedessä. Tätä kutsutaan Eläintarha-leikiksi. Seuraavaksi harjoitellaan puhaltamaan kuplia veteen. Tämä on hyvä aloittaa niin, että pidetään leuka vedenpinnassa, puhalletaan kelluva esineitä, esimerkiksi ufoja. Ufot ”vaihtavat väriä”, kun ne saa puhallettua ympäri. Tämä vaatii ilman puhaltamisen ufon siiven alle, joka on aluksi haastavaa, mutta opettajan avustuksella kaikki saavat ufon vaihtamaan väriä. Lisäksi voidaan kokeilla puhaltaa kuplia nenän kautta ja myöhemmin myös suun ja nenän kautta yhtäaikaaisesti. Aluksi nämä voidaan tehdä veden pinnan yläpuolella ja sitten kasvot kokonaan vedessä. Tällöin ”keitetään perunoita”. (Hakamäki, 2018, 64–65.)

Toinen uinnin alkeisopetuksen päävaihe on *kastautuminen*, jossa harjoitellaan painautumaan veden alle ja pitämään silmiä auki sekä liikkumaan veden alla. Tässä vaiheessa harjoitellaan tasapainon pitämistä ja korjaamista yllättävissä tilanteissa veden alla. Veden alle menemistä harjoitellaan hitaasti edeten. Esimerkiksi erilaisten sukellusesineiden tai omien varpaiden kurkkiminen on hyvä harjoite. Myös pohjan koskettaminen esimerkiksi kädellä tai istuminen altaan pohjaan ovat hyviä harjoitteita. Yhdessä parin kanssa voidaan tehdä ”pumppukaivo”, jossa vuoron perään toinen käy veden alla, vettä ikään kuin pumpataan edestakaisin. Parin kanssa voi myös kokeilla puhua veden alla niin, että toinen sanoo yhden sanan tai lyhyen lauseen ja toinen yrittää arvata mitä toinen sanoo. Silmien auki pitämistä on tärkeää opetella heti alusta alkaen, jotta pystyy havaitsemaan mahdolliset esteet ja näkee hyvin eteensä. Tässä vaiheessa voi pareittain tai opettajan johdolla käydä pinnan alla kurkkaamassa montako sormeä näkyy. Lisäksi aarteensintä on hyvä harjoite: altaan pohjaan on piilotettu ”aarteita” eli sukellusrenkaita tai muita uppoavia esineitä, esimerkiksi erilaisia eläimiä tai timantteja. Tehtävänä on etsiä ja sukeltaa aarre pohjasta ja tuoda se sitten opettajalle tai altaan reunalle. Leikki jatkuu niin kauan kunnes kaikki aarteet on löydetty. Aarteita voi myös tutkia yhdessä tarkemmin tai esimerkiksi luokitella niitä värin tai eläinlajin mukaan. X- tai T-hippa toimivat hyvin, kun harjoitellaan sukeltamista (Hakamäki, 2018, 66).

Kolmas uinnin alkeisopetuksen päävaihe on *kelluminen*, jonka tavoitteena on jalkojen irrottaminen pohjasta ja vaaka-asentoon totuttautuminen. Aluksi harjoitellaan sukeltamista



tellaan erilaisia asentoja, jossa jalat eivät kosketa pohjaa. Tarkoituksena ei ole vielä kellua, vaan nostaa jalkoja ylös pinnan lähelle, esimerkiksi käsipohja-asento on hyvä. Vaaka-asentoon pääseminen tuottaa monille haasteita. Tärkeää on olla rentona, esimerkiksi pyrkiä olemaan kuin ”keitetty spagetti”. Vaaka-asennossa olemista on hyvä harjoitella lötköpötkön tai opettajan avustuksella. Tärkeää on myös harjoitella kuinka kellunta-asennosta nousemaan seisomaan. Polvet ja lantio koukistetaan, nostetaan pää ylös ja käsillä voi auttaa veden alla painamalla vettä alaspäin. Harjoittelu on syytä aloittaa matalassa vedessä. (Hakamäki, 2018, 67.)

Selinasennossa kelluminen tapahtuu niin, että vartalo on rentona, korvat ovat vedessä, napa lähellä pintaa sekä katse ylhäällä katossa. Liikkeen tulee olla rauhallinen ja hengityksen pitää kulkea normaaliin tapaan. Aluksi asentoa on hyvä harjoitella esimerkiksi rappusilla maaten tai uimapatjan päällä. Päinasennossa kelluminen tapahtuu niin, että kasvot ovat vedessä, pää ja vartalo rentoina. Kädet ovat vartalon sivulla ja myös jalat voi levittää sivulle. Tällöin kellujasta tulee ”meritähti”. Kuplia puhalletaan suun tai nenän kautta rauhallisesti veteen. Päin- ja selinkellunnan lisäksi on olemassa kilpikonnakellunta. Kellunta tapahtuu niin, että mennään mahdollisimman pieneen asentoon ottamalla jalat haalausotteeseen vatsan alle ja laitetaan leuka kiinni rintaan. Tällöin selästä tulee kilpikonnin ”kilpi”. Samoin kuin päinkellunnassa, niin myös kilpikonnakellunnassa puhalletaan kuplia veteen. Kellunnoista voi tehdä myös erilaisia variaatioita, esimerkiksi päinkellunta piirimuodostelmassa, kirjainkellunta tai lumienkelikellunta. Selinkelluntaa voi harjoitella Bakteerihippa-leikin muodossa. (Hakamäki, 2018, 67–68.)

Neljäs uinnin alkeisopetuksen päävaihe on *liukuminen*. Tämän vaiheen tarkoituksena on löytää virtaviivainen asento sekä edetä virtaviivaisena vedessä. (Hakamäki, 2018, 69.) Liukumisen harjoittelu on sekä erottelukyky- että tasapainohallintaharjoitus. Liukumisessa pitää hahmottaa vartalon jännitys ja rentous. (Miettinen, 1999, 319.) Päinliuku-asennossa vartalo on ojentuneena, kädet vartalon jatkeena suorina, pää jää käsien väliin eli käsivarret koskettavat korvia ja ohimoa. Sitten napataan kiinni toisen käden peukalosta, jolloin kädet pysyvät hyvin kiinni toisissaan tai pidetään kämmenet päällekkäin. Liukuun lähdetään

kallistumalla eteenpäin, vartalo ojennetaan veden pintaan. Tärkeää on korostaa, ettei liukuun hypätä vaan lähtö tapahtuu rauhallisesti. Leikkimällä raketteja lapset saavat mielikuvan liukuasennosta. Raketit voivat lähteä liikkeelle itsenäisesti tai opettaja voi toimia raketin lähtölaukaisijana, jolloin opettaja joko vetää raketteja eteenpäin oppijan käsistä tai työntää oppijan jaloista vauhtia. Oppijan tulee pitää kädet suorina ja vartalo mahdollisimman rentona. Lapset laittavat kasvot liukuessa helpommin veteen, kun pyytää heitä tarkkailemaan veden alle eli katsomaan mitä ”avaruudessa” tapahtuu. Rakettiliu’un jälkeen voidaan keskustella siitä, mitä avaruudessa näkyi. (Hakamäki, 2018, 69.)

Selinliuku-asento on sama kuin päinliu’ussa, mutta katse on kohti kattoa, korvat vedessä. Kädet voivat olla pään jatkeena tai vartalon vierellä suorina. Ponnistamalla seinästä vauhtia pääsee helpommin liukuasentoon. Tarkoituksena molemmissa liukuasennoissa on edetä liukumalla mahdollisimman pitkällä käyttämättä potkua apuna. Kun vauhti loppuu, viedään jalat altaan pohjaan ja ponnistetaan pohjasta vauhti uuteen liukuun. Liukumisen harjoittelu on äärimmäisen tärkeää, koska hyvä ja virtaviivainen asento on edellytys varsinaiselle uimiselle (Hakamäki, 2018, 69–70).

Näiden neljän päävaiheen jälkeen uinnin alkeisopetus etenee myyrä- ja alkeiselkäuintiin. Myyräuinti eli koirakrooli eroaa koirauinnista siten, että hengitys tapahtuu sivulta eikä edestä niin kuin koirauinnissa. Kädet ovat kuin myyrän kädet, lapiomaiset. Käsillä kaivetaan myyrälle reittiä veden alla. Jalat potkivat tassisesti, jotta pystytään pitämään vartalo mahdollisimman virtaviivaisena. Nilkan tulee olla notkea ja jalat rentoina. Potkuliike on vuorotahtinen, liikerata on ylös–alas -suuntautuva. Lantiota ei tule koukistaa, koska silloin polvi painautuu liian alas ja veden vastus lisääntyy merkittävästi. Vartaloa on kierrettävä hengityksen suuntaan, jotta saa otettua lisää happea. Alkeiselkäuinti muistuttaa selinliukua, mutta siihen lisätään käsiliike. Korvat ovat vedessä, katse ylhäällä ja napa pinnassa. Krooliuinnin potku pitää vartalon virtaviivaisena. Käsiliike tapahtuu niin, että kädet ovat lantion vierellä, ja niitä liikutetaan ylös–alas. Hyvänä mielikuvana käsiliikkeessä toimii pingviinin kädet. Käsiliikkeen tarkoituksena on pitää lantio lähellä pintaa ja helpottaa selin liikkumista. (Keskinen, 2018, 116–117, 155, 161.)

Uinnin alkeisopetus koostuu veteen totuttelun, kastautumisen, kellumisen ja liukumisen harjoittelusta. Tavoitteena on oppia olemaan luontevasti vedessä ja luottamaan veden nosteeseen. Uinnin alkeistaitojen harjoittelun jälkeen on tavoitteena liikkua vedessä mahdollisimman taloudellisesti. Joko uiden vatsallaan myyräuintia tai selällään alkeisselkäuintia.

### **2.2.5 Leikin merkitys uimaopetuksessa**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 21) mukaan lapsella on oikeus leikkimiseen, oppia leikkimällä sekä iloita oppimisestaan ja rakentaa käsitystä itsestään, identiteetistään ja maailmasta. Varhaisvuosina leikin merkitys on suurimmillaan. Kalliala on sitä mieltä, että leikin merkitys on leikki itse. Aikuiset määrittelevät leikin puitteet ja aikuiset päättävät myös siitä, minkälaisia välineitä lapsilla on käytössä leikkiessään. (Kalliala, 2012, 204–205.)

Lapsi tutkii ympäröivää maailmaa ja omaksuu tietoa leikin avulla. Lapsen omat kokemukset ja havainnot ympäristöstä heijastuvat leikkeihin. Lapsi käyttää leikkiä itseilmaisun välineenä sekä rakentaa omaa sisäistä maailmaansa leikin avulla. (Helenius & Lummelahhti, 2013, 14.) Fyysisesti aktiiviset pelit ja leikit vievät lapsen leikin maailmaan koko persoonalla. Leikeissä ja peleissä lapset opettelevat tunnistamaan tunteitaan sekä säätelemään niitä niin, että leikit ja pelit sujuvat entistä paremmin. Lasten tunnetaidot kehittyvät parhaiten vertaisleikeissä, mutta aikuisen rooli ohjaajana on tärkeä. (Soukainen ym., 2015, 31.) Kalliala (1999, 39) kiteyttää leikin ajatuksen hyvin ”Lapsi ei leiki oppiakseen mutta oppii leikkiessään”.

Leikkien ja leikinomaisten harjoitusten avulla veteen totuttautuminen onnistuu parhaiten. Leikkien lomassa lapset unohtavat helposti pelkonsa. Leikkien ja mielikuvien avulla lapset harjoittelevat huomaamattaan erilaisia taitoja. Uimaopetuksessa käytettävissä leikeissä pitää ottaa huomioon turvallisuus. Maalla leikittäviä leikkejä pystyy toteuttamaan vedessä sääntöjä mukaillen ja soveltamalla. Vedessä tulee suosia leikkejä, joissa liikutaan paljon koko ryhmän ollessa mukana. (Hakamäki, 2018, 92–93.) 5–6-vuotiasta lasta kiehtoo leikit ja pelit,

joissa on selkeät säännöt (Nikander, 2009, 113). Opettajan ollessa hippaleikeissä ensimmäinen hippa saa hän tällä tavoin lapset parhaiten liikkeelle. Myöhemmin opettaja siirtyy leikkijän tai tarkkailijan rooliin, jotta pystyy havainnoimaan kokonaisuutta paremmin. Lasten mielestä on jännittävää kun opettaja on hippa. Kalliala (1999, 41) on sitä mieltä, että kilpailu on tunnusomaista sääntöleikeille, mutta lapsi osallistuu siihen Kallialan mukaan yhdessäolon, ei kilpailun vuoksi.

Liikkuminen vedessä tulee yhdistää mielekkääseen, lapsille merkitykselliseen yhteyteen. Lapsille ei pelkästään esitetä tiettyä harjoitusliikettä, vaan sen ympärille kiedotaan kokonaisia leikitapahtumia. Lapsi voi olla mukana päättämässä leikin sisällöstä. Uimaopettajan tulisi ottaa huomioon lasten ideat leikin suhteen, koska lasten ehdotukset ovat usein läheisessä yhteydessä viime aikaisiin kokemuksiin. Se, voiko aina lasten ideat toteuttaa, riippuu pitkälti siitä, onnistuuko se vedessä turvallisesti. Ideat pystyy yleensä toteuttamaan hieman mukaillen veteen sopiviksi. (Zimmer, 2001, 151.)

Kjendlien ja Mendritzkin (2012) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lasten liikumistapoja vapaan leikin aikana uimakouluympäristössä. Heidän johtopäätöksen mukaan, ne lapset, jotka ovat oppineet uimaan kelluntaliivin avulla, liikkuvat vaakasuunnassa vapaan leikin aikana eivätkä he valinneet liikkeitä, joissa oltaisiin oltu pystyakselin suuntaisina ja käytetty altaan pohjaa liikkumisen apuna. Lisäksi lapset, jotka olivat oppineet uimaan kelluntaliivin avulla, eivät sukeltaneet niin paljon kuin ne lapset, jotka ovat oppineet uimaan ilman kelluntaliiviä. (Kjendlie & Mendritzki, 2012, 149.)

## **2.3 Kokemus**

Deweyn käsityksen mukaan useimmat lapset ovat sosiaalisia ja hänen mukaansa kokemus on aina viime kädessä sosiaalista. Inhimillinen kokemus vaatii ihmisten välistä keskustelua ja kanssakäymistä. (Brotherus ym., 2002, 66.) Perttulan (2008) mukaan fenomenologinen erityistiede kattaa tieteenalat, joista tutkitaan subjektiivista kokemusta. Fenomenologiassa tajunnallisen toiminnan perustana on intentionaalisuus, jota ilman ihminen ei olisi tajunnallinen olento.

Ihminen kokee elämyksiä, kun tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa. Elämyksen kohde ilmenee ihmiselle jonakin ja todellisuus ei ole tällöin merkitykseltön vaan tarkoittaa jotakin. Kokemus pitää sisällään sekä tajuavan subjektin että hänen tajunnallisen toiminnan ja kohteen, johon toiminta suuntautuu. Kokemuksen rakenne koostuu subjektista ja objektista, joista muodostuu kokonaisuus. (Perttula, 2008, 116–117.)

Suorsan (2011) mukaan kokemukselle on luonteenomaista omakohtaisuus. Kokemus on subjektiivinen, ainutlaatuinen, aikaan sidottu ja paikallinen. Subjektiivinen kokemus on aina ensimmäisessä persoonassa, se on aina jonkun ”oma”. (Suorsa, 2011, 174.) Karppisen ja Latomaan mukaan (2015, 68) kokemuksella tarkoitetaan yksilön mentaalista suhdetta todellisuuteen. Latomaa (2010) on sitä mieltä, että mieli rakentuu mielikuvista. Ne ovat mentaalisia merkkejä, jonka merkityssisältönä kokemus on. Kokemus jakautuu elämykseen ja merkitykseen. Merkitys on mentaalinen suhde ja elämys mentaalinen tila. Jokainen kokemus on siis näitä molempia ja ne havaitaan mielikuvina. Se missä suhteessa elämys ja merkitys ovat, riippuu kokemuksen laadusta. Kokemuksessa voi painottua elämys voimakkaampana tai merkitys selkiytyneempänä. Kokemuksessa voi olla näitä molempia runsaasti tai näitä kokemuksen puolia voi olla vähän. Kokemuksen muodostumisen lähtökohtana on aina saatavilla oleva kokemusaines. (Latomaa, 2010, 96–97.) Karppinen ja Latomaa (2015, 70) ovat sitä mieltä, että elämyksen ja kokemuksen pedagoginen merkitys on siinä, että asia, joka herättää meissä elämyksen on myös mieltä liikuttava.

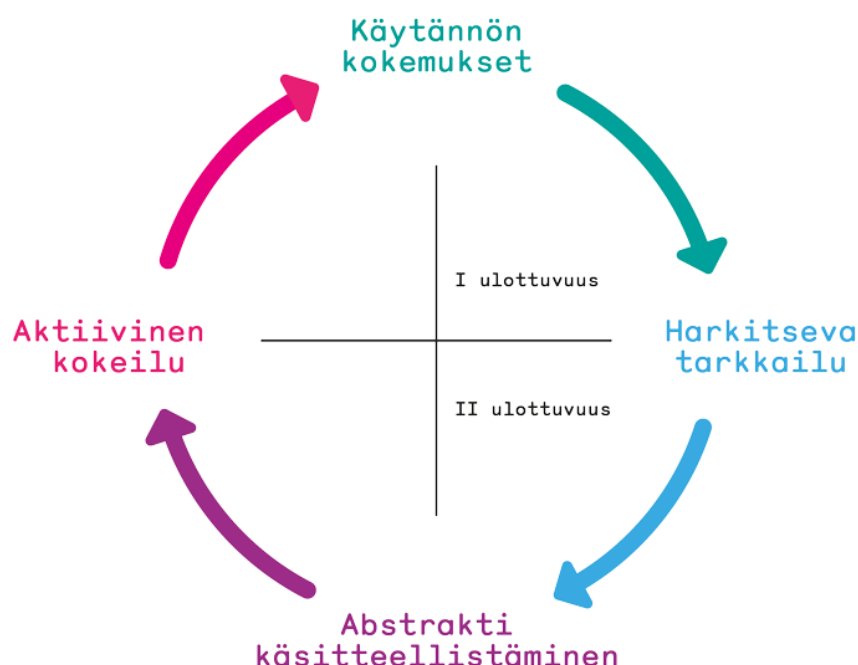
Kokemus muodostuu siitä, miten tulkitsemme toiminnan potentiaalista ja toimintotilanteen merkityssisältöä tietoisella tai tiedostamattomalla tavalla. Tietoista kokemusta kuvaa kommentit toiminnan vaativasta taidosta, esimerkiksi ”tämä oli aika vaikeaa”. Tietoinen kokemus voi olla psyykkistä ponnistelua vaativa tapahtuma. Pelkän tietoisesta kokemuksen perusteella ei voida päätellä, mitä henkilö todella koki, mikä merkitys sillä oli hänelle tai miten tämä kokemus syntyi. Todellinen kokemus toiminnasta saadaan, kun esimerkiksi palaute annetaan melko pian tapahtuman jälkeen, jolloin se on tuoreessa muistissa. Tiedostamaton kokemus rakentuu niin, että toiminnan potentiaalisen ja toimintatilanteen merkityssisältö ”suodattuu” suojakeinojen läpi. Suojakeinot ovat mentaalisia

toimenpiteitä. Niillä säädellään sitä, mitä asioita päästetään tietoisuuteen. Tiedostamaton kokemus muunnetaan näiden suojakeinojen avulla tietoiseksi kokemukseksi. Vain osa tiedostamattomasta kokemuksesta tiedostuu. Tietoinen kokemus ei ole muuttumaton, vaan sitä voidaan jälkikäteen työstää, esimerkiksi niin, että se olisi itselle helpompi hyväksyä. (Latomaa, 2010, 99–100.)

Kokemuksen ymmärtämisessä auttavat kokemuksen perustyytit, joita voidaan Latomaan (2010) mukaan erottaa kuusi. Perustyyppi riippuu siitä, miten toiminnan merkitysmailma suodattuu suojakeinojen läpi, eli millaisia tiedostamattomia mielikuvia tämä henkilössä koskettaa. Kokemustyyppejä ovat rauhoittavat fantasiat, ahdistavat fantasiat ja frustroivat fantasiat. Kaikki nämä tyytit jakautuvat kahteen osaan riippuen siitä käytetäänkö suojakeinoja vähän vai paljon. Kokemustyyppien mukaan muodostuvat koetut tunteet, joita on myönteinen tunne, vaihteleva tunne sekä kielteinen tunne. (Latomaa, 2010, 101–103.) Perttula (2008) jakaa kokemuslaadut neljään: tunteeseen, intuitioon, tietoon ja uskoon. Hän pitää tunteita kokemuksina, jotka ilmentävät ihmisen tajunnallista suhdetta aiheeseen. Intuition Perttula näkee aiheeseen uppoutuneena ja nykyhetkeä merkityksellistyviä kokemuksia. Hän ajattelee, että intuition erottaa tunteesta siihen sisältyvä kyky itsetiedostukseen. Tietoa Perttula pitää rakenteeltaan kokemuksena. Uskoa hän pitää tiedon lailla rakennettuna ymmärtämisenä. (Perttula, 2008, 123–124, 126, 128, 130.)

Kokemuksellinen oppimiskäsitys on alun perin John Deweyn ajatus ”learning by doing” eli tekemällä oppimisesta. David Kolb on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen mallia pidemmälle. Näkemyksen mukaan oppiminen etenee kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiön teoreettista ymmärtämistä. Näkemyksessä painottuu kokemusten, elämysten sekä itsereflektion merkitys oppimisprosessissa. Kokemusten olemassaolo ei takaa oppimista, vaan se saattaa jäädä pinnalliseksi. Kaikista kokemuksista ei seuraa oppimista. Kokemuksellisessa oppimisessa on vahvasti mukana myös kognitiivinen näkökulma. (Anttila, 2017, Kokemuksellinen oppiminen.) Kupiaksen (2002) mukaan kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä oppiminen on kokemusten laajentumista ja muuttumista. Kokemuksellisessa oppimisnäkemyksessä keskeistä on persoonallinen ja sosiaalinen kasvu sekä itsetuntemuksen lisääntyminen. (Kupias, 2002, 16.)

Kolb on kehittänyt oppimisen syklisen mallin. Mallissa on kaksi perusulottuvuutta: 1. ymmärtämisen ulottuvuus ja 2. muuntelun ulottuvuus. Ymmärtämisen ulottuvuuden ääripäinä ovat kokemus ja käsitteellistäminen. Tähän sisältyvät keskeisesti motivaatioon sekä tiedolliseen ymmärtämiseen liittyvät asiat. Muuntelun ulottuvuuden ääripäät ovat toiminta ja reflektio. Tähän ulottuvuuteen sisältyvät sisäisen ja ulkoisen toiminnan välinen muuntelu. Kokemuksen oppimisen malliin liittyy neljä erilaista oppimisen tapaa: 1) aktiivinen kokeilu 2) konkreettinen kokeminen 3) reflektiivinen havainnointi ja 4) abstrakti käsitteellistäminen. (Anttila, 2017, Kokemuksellinen oppiminen.)



Kuvio 2. Oppimisen syklinen malli Kolbin mukaan. (Anttila, 2017, Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa.)

Oppiminen on prosessi, joka perustuu jatkuvaan kokemukseen. Kokemus on sekä yksilö- ja henkilökohtainen että objektiivinen ja ympäristöön sitoutunut. Kokemuksellinen oppiminen koskettaa aina oppijaa ja tätä kautta aktivoi häntä toimimaan. Reflektiivinen eli pohdiskeleva vaihe on kokemuksellisen oppimisyklin keskeinen vaihe. Kokemus on todennäköinen perusta oppimiselle, mutta

kokemuksesta voi tulla merkityksellistä vasta reflektion avulla. (Kupias, 2002, 18.)

Kokemusta voidaan tarkastella monista tutkimusasetelmista käsin. Kokemusta tutkittaessa voidaan tarkastella joko omaa tai toisen ihmisen kokemusta, niin kuin tässä tutkimuksessa. Tutkimalla toisen ihmisen kokemuksia, lisää se ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja ihmisestä. (Latomaa, 2010, 108.) Backmanin (2018) mukaan kokemus ei ole omien ennakkoluulojen varassa tuntemista eikä myöskään ennakkoluulottomuuteen pyrkivää kokeellista kokemista (Backman, 2018, 38). Perttulan (2008) mukaan kokemuksen tutkimuksen tieteellisyyden lähtökohtana voidaan pitää objektiivisuutta. Hän korostaa, että kyse on siitä, miten hyvin tutkittava asia tavoitetaan sellaisena kuin se tutkimuskysymysten kannalta on todellisuudessa olemassa. (Perttula, 2008, 136.)

Kokemukselle on luonteenomaista subjektiivisuus. Kokemus muodostuu, kun tulkitsemme toiminnan merkityssisältöä joko tietoisella tai tiedostamattomalla tavalla. Kokemustyyppit ja -laadut auttavat kokemuksen ymmärtämisessä. Kolbin mukaan oppiminen etenee kokemusta ja toimintaa reflektoiden kohti ymmärtämistä. Kolbin kehittämän oppimisen syklisessä mallissa on kaksi perusulottuvuutta: ymmärtäminen ja muuntelu. Hänen mukaansa oppiminen on prosessi, joka perustuu kokemukseen.



### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita 5–6-vuotiaiden päiväkotilasten kokemuksia uimakoulusta. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia kokemuksia lapsilla on uimakoulusta, millä tavoin he kuvailevat omaa uimataitoaan sekä mikä leikin merkitys on uimakoulussa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia kokemuksia 5–6-vuotiailla lapsilla on uimakoulusta?
2. Millä tavoin 5–6-vuotiaat lapset kuvailevat omaa uimataitoaan?
3. Mikä on leikin merkitys uimakoulussa?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia havainnoinnilla sekä haastattelulla. Tutkimuksen joukko osallistuu päiväkotiryhmänä uimakouluun, josta tämän tutkimuksen aineisto hankitaan.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvailen tutkimuksen tutkimusstrategiaa ja -asetelmaa, kerron aineiston hankintatavoista sekä esittelen aineiston analyysimenetelmän. Sealen (2007) mukaan aiheen ja haastateltavien valinnalla tehdään jo erityisiä tutkimuksen analyttisiä valintoja. Se millaisia tutkittavia, minkälaisia tutkittavien ääniä ja identiteettejä haastatteluun valitaan ovat tutkimuksen keskiössä. (Seale ym., 2007, 26.) Tämän tutkimuksen otos koostuu kahdestatoista 5–6-vuotiaasta lapsesta.

### 4.1 Tutkimusstrategia ja -asetelma

#### *Tapaustutkimus*

Tutkimus on tyypiltään laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen sekä tulkinta. Tällä pyritään Kanasen (2017, 35) mukaan tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. Esikolan ja Suorannan (2008, 13) mukaan laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan yksinkertaisesti aineiston muodon kuvausta. Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma on tapaustutkimuksessa. Tapaustutkimuksessa pyritään kokoamaan monipuolisesti tietoa tutkittavasta tapauksesta (Metsämuuronen, 2006, 90). Laineen ym. (2007) mukaan tapaustutkimuksella tarkoitetaan perusteellista ja tarkkapiirteistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen tämä tutkimus ei ole yleistettävissä. Tapaustutkimusta luonnehtii muun muassa holistisuus, kiinnostus sosiaaliseen prosessiin, useiden aineistojen ja menetelmien käyttö, aikaisempien tutkimusten hyödyntäminen sekä tapauksen ja kontekstin rajan hämäryys. Tapaustutkimuksessa tavoitteena on sanoa kohteesta jotain konkreettista tai teoreettista. (Laine ym., 2007, 9–10.)

#### *Lapsinäkökulmainen tutkimus*

Tämä tutkimus on osa lapsuudentutkimusta. Lapsuudentutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää lapsia yhteiskunnan ja yhteisön jäsenenä, toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa. (Alanen, 2009, 9). Tarkemmin määriteltynä tämä tutkimus on lapsinäkökulmainen tutkimus, sillä siinä tarkoi-

tuksena on tavoitella lasten näkökulmia. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen. Karlssonin mukaan lapsilla on kokemuksia, näkemyksiä sekä ideoita, joita hänen mielestään on tarpeen selvittää. Karlsson kuvaa lapsinäkökulmaista tutkimusta monitieteiseksi ja moninäkökulmaiseksi. Lapset osallistuvat tutkimuksessa tiedon tuottamiseen. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kuunnellaan lasta ja nostetaan esiin sekä analysoidaan esimerkiksi lasten kokemuksia. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohta on lapsi- ja yhteisölähtöisyydessä. (Karlsson, 2010, 121, 123–124; Karlsson, 2012, 23.)

### *Fenomenologinen tutkimus*

Tämä tutkimus liittyy fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Laineen (2018, 50) mukaan fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä elämämme inhimillisistä ilmiöistä ja usein näitä ilmiöitä tutkitaan siksi, että niihin liittyy kehittymistarpeita tai ongelmia. Lähdesmäen ym. (2018) mukaan fenomenologinen tutkimus korostaa aistihavaintoja, kokemusta ja näihin perustuvaa ymmärryksen muodostumista. Fenomenologiassa subjektiivisuus sekä kokemusten, aistimusten ja elämysten pohtiminen nähdään merkityksellisenä. Fenomenologinen tutkimus voi painottua tutkijan itsensä ja hänen omien kokemusten tarkkailuun tai tutkimus voi myös painottua tarkastelemaan muiden ihmisten kokemusta ja ymmärryksen muodostumista heidän omien kokemusten kautta niin kuin tässä tutkimuksessa. Keskeistä fenomenologisessa tutkimuksessa on tutkijan avoimuus. Tutkijan tulisi lähestyä tutkimuskohdetta ilman ennalta määrättyä oletusta tai määritelmää. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu pohdiskeleva tutkimusote. (Lähdesmäki ym., 2018, Fenomenologinen tutkimus.) Metodologisena suuntauksena fenomenologinen menetelmä soveltuu lasten kokemusten tutkimiseen. Menetelmässä on taustalla käsitys lapsuuden luonteesta, lasten kyvyistä jäsentää maailmaansa omassa elämysmaailmassa sekä muodostaa kokemuksista merkityksiä. (Aarnos, 2018, 183.)

### *Tutkimusjoukko*

Tutkimus toteutettiin keväällä 2018, 14.3–2.5. helsinkiläisessä uimahallissa pidetystä uimakoulussa. Uimakoulujakson päätyttyä uimakouluun osallistuneet lapset haastateltiin päiväkodilla. Toimin itse uimakoulun opettajana, joten olen

itse keskeisessä osassa tutkimusta. Tutkijan osallistuessa itse tutkittavaan prosessiin, hän ymmärtää tapausta eri tavoin kuin täysin ulkopuolinen henkilö (Häikiö & Niemenmaa, 2007, 54).

Ryhmä koostui 12 päiväkotilapsesta, jotka olivat iältään 5–6-vuotiaita. Heidän kanssaan uimakoulussa oli kaksi ryhmän aikuista, molemmat olivat vedessä uimaopetuksen aikana. Ryhmä oli etelähelsinkiläisestä päiväkodista. Lapset eivät olleet minulle entuudestaan tuttuja eikä minulla ollut heidän uimataidostaan esitietoja. Ryhmän aikuiset olivat minulle entuudestaan tuttuja aiemmista uimakouluista. Ryhmä valikoitui tutkimuksen kohteeksi työni kautta. Kun sain tietooni uimaopetukseen osallistuvat päiväkotiryhmät, otin tähän kyseiseen päiväkotiin yhteyttä kysyäkseni heidän kiinnostuksesta osallistua tutkimukseen. Päätin ottaa juuri tähän päiväkotiin yhteyttä, koska sieltä oli ollut minulla aiemminkin ryhmiä uimaopetuksessa. Uimakoulu kesti kahdeksan kertaa, tunnin kerrallaan. Tämä on poikkeuksellisesti pidempi aika kuin normaalisti Vesikirppu-uimakoulussa, jonka kesto on puoli tuntia. Päädyimme pitämään koko päiväkotiryhmän yhtenä ryhmänä uimaopetuksessa yhdessä ryhmän aikuisten kanssa. He olivat varanneet ryhmälleen kaksi puolen tunnin opetusaikaa, mutta yhdistimme nämä puolen tunnin ajat yhdeksi kokonaisuudeksi.

Tapasimme kerran viikossa uimahallissa aamupäivien aikana. Uimakoulun sisältö rakentui ryhmän tason mukaisesti. Ensimmäisellä kerralla 14.3.2018 tarkistin ryhmän taitotason, joka määritteli osaltaan uimakoulujakson sisältöä. Suunnittelin tunnit, kirjasin ylös tavoitteet, toteutin tunnit sekä arvioin ne. (Liite 2) Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliiton uinnin tavoitetaulukko toimi perustana uimakoulujakson suunnittelulle. (Liite 1)

Vesikirppu-uimakoulu on Urheiluhallit Oy:n tarjoama uimakoulu 5–6-vuotiaille päiväkotilapsille. Vesikirppu-kampanja on käynnistynyt vuonna 1999. Uimakoulu sisältää kahdeksan opetuskertaa ja yksi opetuskerta kestää 30 minuuttia kerrallaan. Opetus tapahtuu pääsääntöisesti kerran viikossa. Uimaan oppiminen tapahtuu leikinomaisesti ja tavoitteena on antaa lapsille innostuksen kokemuksia vedestä. Uimakoulun päätyttyä lapsi saa uimakoulutodistuksen, josta vanhemmat saavat arvion lapsen uimataidosta. Uimaopetus etenee alkeisuimaopetuk-

sen mukaisesti. Opetusryhmän koko on noin 10 lasta. Päiväkodin kasvattajat ovat vastuussa lapsista vaatteiden vaihdossa, peseytymisessä ja toimivat tarvittaessa apuna opetuksessa altaalla. (Urheiluhallit Oy, Vesikirppu-uimakoulu, 2018.)

## 4.2 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto hankittiin sekä osallistuvalla havainnoinnilla että haastattelulla eli tutkimuksessa käytettiin triangulaatiota. Sillä tarkoitetaan erilaisten menetelmien, aineistojen ja teorioiden käyttöä samassa tutkimuksessa. Triangulaatiota käytetään silloin kun yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuksen kohteesta. Menetelmätriangulaatiossa käytetään useita eri aineistonhankinta ja -tutkimusmenetelmiä. (Eskola & Suoranta, 2008, 68.) Kanasen (2017, 155) mukaan triangulaation käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta.

### *Osallistuva havainnointi*

Tutkimuksen aineisto hankittiin osaksi osallistuvalla havainnoinnilla, jossa tutkijalla on aktiivinen rooli toiminnassa, kuten minulla oli uimaopettajana. Havainnoinnilla saadaan tietoa siitä, mitä tutkimuskentällä todella tapahtuu. Havainnointi on tarkkailua aidoissa tutkimusympäristöissä. (Heikka ym., 2017, 61.) Havaintoihin vaikuttavat tutkijan esitiedot ja ymmärrykset ilmiöstä sekä hänen mielenkiintonsa ja tarpeensa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimuksen tavoitteiden mukaan tasapainoilemalla tutkijana osallistumattomuuden, kiinnostuksen ja osallistumisen välillä. (Vilkka, 2018, 159, 167.) Toimiesani itse päiväkotiryhmän uimaopettajana, havainnointi ei ollut systemaattista, koska olin tutkijana itse koko ajan vedessä ohjaamassa toimintaa. Tästä syystä kirjasin tekemäni havainnot toteutuneesta toiminnasta, lapsiryhmästä ja yksittäisistä lapsista aina mahdollisimman pian uimakoulukertojen jälkeen ylös. En käyttänyt videointia, sillä uimahallissa videokuvaaminen on kiellettyä. Lisäksi allas, jossa uimakoulu järjestettiin, oli käytössä samaan aikaan myös muille asiakkaille. Uimakoululle oli rajattu oma alue tästä altaasta. Kameroita olisi ollut haastava asettaa niin, että siinä ei olisi näkynyt muita kuin havainnoitavia lapsia.

Pidin uimakoulujakson ajan havainnointipäiväkirjaa, johon kirjasin mitä olimme milläkin kerralla tehneet, miten se oli onnistunut ja kyselin lapsilta heidän tunteuksiaan jokaisen uintikerran jälkeen. Lapset saivat uimakoulun päätyttyä tehtäväksi piirtää siitä, minkälaista uimakoulussa oli. Lasten piirustukset toimivat rikkaina kuvauksina heidän tavastaan nähdä maailmaa ja kertoa kokemuksistaan. Täytyy muistaa, että piirretty kuva ei kerro kaikkea, eikä se ole koko lapsen kertoma totuus. Paneutumalla lasten kerrontaan päästään raottamaan lapsuuden ikkunaa, jossa lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita. Lapset antavat kerronnassa kokemuksille merkityksiä ja tätä kautta jäsentävät ympärillään olevaa todellisuutta. Pelkkien havaintojen perusteella ei voida päätellä mitä lapset ajattelevat tai tuntevat vaan tarvitaan keskustelua lasten kanssa (Roos, 2016, 13, 15, 28.)

### *Haastattelu*

Valittaessa haastattelu aineistonhankintamenetelmäksi halutaan Hirsjärven ja Hurmeen (2017) mukaan korostaa ihmisen näkemistä tutkimustilanteessa subjektina. 5–6-vuotiaan lapsen haastattelua rajoittavat useat tekijät. Ensinnäkin lapsen sanavarasto on verraten pieni. Toiseksi lapsi ei jaksa keskittyä pitkiä aikoja. Haastattelun tulisi kestää maksimissaan 15–20 minuuttia. (Hirsjärvi & Hurme, 2017, 35, 129–130.) Haastateltaessa lapsia tavoitteena on sovittaa lapsen kohtaaminen, keskustelu ja kysymykset aitoon ympäristöön, jotta saadaan rikasta ja autenttista aineistoa. Haastattelussa on hyvä lähteä liikkeelle lapselle tutuista asioista. Lapsen tekemät piirrokset haastatteluun yhdistettyinä ovat hyviä ilmaisukeinoja ja ne auttavat sekä haastattelun syventämisessä että aiheen liittämässä lapsen omaan kokemusmaailmaan. (Aarnos, 2018, 177–178, 180.) Lapsen haastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa sekä haastattelija että haastateltava lapsi tuottavat keskustelun sisällöt (Alasuutari, 2005, 162).

Haastattelin lapset yksitellen uimakoulujakson jälkeen 3.5.2018 heidän päiväkodillaan. Yhden lapsen haastattelu toteutettiin myöhemmin, koska hän ei ollut kyseisenä päivänä paikalla päiväkodissa. Kun lapsia haastatellaan päiväkodissa, saavutetaan ”omalla maalla olemisen” tuntua niin kuin lapsen kotona haastattellessa. Tuttu tila päiväkodissa voi auttaa lasta vastaamaan kysymyksiin pa-

remmin. (Hyvärinen ym., 2017, 318.) Haastattelut pidettiin lapsille tutussa tilassa, jota he nimittivät tietokonehuoneeksi. Huoneeseen kantautui jonkin verran ääniä eteisestä, jossa oli lapsia pukemassa.

Aloitin kaikki haastattelut keskustelemalla lapsen kanssa hänen piirustuksestaan. Tämä toimi mielestäni hyvin, koska piirustuksesta keskustelu toimi luonnollisena avauksena haastattelulle ja madalsi myös lapsen mahdollista jännitystä keskusteluun kanssani. Lisäksi piirustus auttoi lasta muistamaan uimakoulun tapahtumia paremmin. Haastateltavat lapset piirsivät uimakoulukokemuksistaan piirustuksen uimakoulujakson jälkeen. Lasten piirustuksissa oli lähes kaikissa piirretty uima-allas ja joko he olivat siellä itse tai päiväkotikaverit oli piirretty mukaan uimaan. Lapset olivat joko sukeltamassa, tekemässä delfiinihyppyjä tai harjoittelemassa uintia. Muutama lapsista oli piirtänyt itselleen juuri sellaisen uimapuvun, joka heillä on oikeasti. Moni oli piirtänyt itselleen myös uimalasit. Pari lasta oli piirtänyt opetusaltaan vieressä olevan pienen kahluualtaan, jossa on liukumäki. Lisäksi muutama lapsi, joka hyppäsi ponnahduslaudalta uimakoulun aikana oli piirtänyt itsensä hyppäämässä laudalta. Yksi lapsi oli piirtänyt uimahallin todella tarkasti. Hänen piirustuksessa oli altaita, ovia, ikkunoita, portaita, uimahallin savupiippu ja ulkona paistava aurinko.

Haastattelut kestivät kuudesta minuutista 16 minuuttiin. Haastattelukysymyksiä oli 29 kappaletta ja ne jakautuivat kolmeen aihepiiriin: kokemus, taidot ja mielipiteet. (Liite 3) Nauhoitin haastattelut sekä tabletin että puhelimen äänitysohjelmilla. Kaksi lapsista oli selvästi jännittyneitä haastattelun aikana ja osa lapsista oli todella vaisuja. Muuten lapset olivat iloisia ja keskustelivat hyvätuulisesti. Suurin osa lapsista tuli haastatteluun askartelutuokiosta, muutama tuli ulkoilusta ja yksi lapsi oli haastattelussa kun muu ryhmä oli aloittamassa lounashetkeä. Tämä näkyi haastattelun luonteessa, sillä lapsesta välittyi halu päästä muiden kanssa syömään.

### **4.3 Aineiston analyysimenetelmä**

Käytän aineiston analyysimenetelmänä fenomenologista analyysia ja syvennän sitä narratiivisella analyysilla. Analysoin lasten haastattelut ja havainnointipäivä-

kirjan havainnoit toimivat haastattelujen tukena. Analyysi ei siis yllä havainnointipäiväkirjaan asti.

Haastatteluaineisto vaatii litteroinnin eli puhtaaksi kirjoittamisen ennen analysointiin ryhtymistä. Litteroin haastattelut kokonaisuudessaan, merkitsemällä ylös myös esimerkiksi hiljaiset hetket tai lapsen hymähtelyt. Haastatteluaineiston litterointi on tärkeää myös aineiston analyysin kannalta. Nauhoitettu aineisto sisältää paljon informaatiota, ja tutkija valitseeikin, mitkä asiat ovat tärkeitä vuorovaikutuksen ymmärtämisen kannalta. (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 437.) Haluan säilyttää lasten yksilöllisyyden mahdollisimman pitkälle, joten aion käyttää tutkimuksen raportoinnissa paljon autenttisia lainauksia. Aion nostaa esiin vastausten samankaltaisuuksia mutta myös yksittäisiä muista poikkeavia huomioita, jotta vastauksista saataisiin mahdollisimman laaja kuva.

### *Laadullinen analyysi*

Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistäminen jakautuu kahteen eri osaan. Aineistoa pitää tarkastella vain tietystä teoreettismetodologisesta näkökulmasta. Tällöin keskitytään siihen, mikä on teoreettisen taustan kannalta olennaista. Toisessa osassa ideana on karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä, esimerkiksi etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä. Yhteisten piirteiden etsiminen ei tarkoita kuitenkaan, että analyysin tavoitteena olisi määritellä tyyppitapauksia. Analyysin toisessa vaiheessa arvoituksen ratkaisemisessa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta. (Alasuutari, 2014, 38–40, 44.)

Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta liittyvät toisiinsa, mutta ovat samalla erilaisia osatehtäviä. Niitä ei voi siis ajatella yhtenä kokonaisuutena. On hyvä muistaa, että laadullinen aineisto tarjoaa harvoin suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan, joten tarvitaan analyttisiä kysymyksiä. Nämä kysymykset muotoutuvat ja tarkentuvat kun aineistoon tutustuu tarkemmin. Ruusuvuoren ym. (2010) mukaan aineisto ei puhu eikä siitä koskaan nouse itsessään mitään, vaan tutkimuskysymykset, tutkijan tulkinta ja valinnat ohjaavat sekä jä-



sentävät aineiston käsittelyä. (Ruusuvuori ym., 2010, 11, 13, 15.) Seale ym. (2007, 16) ovat taas sitä mieltä, että haastattelu puhuu ja haastatteluista saadut tiedot ovat vuorovaikutuksen tulosta.

Salon (2015) mukaan tutkijan ei pitäisi tarttua analyysissä sellaisiin asioihin, jotka ovat hänelle jo entuudestaan tuttuja eivätkä näin tuota uutta tietoa. Laadullisen analyysin ideana on laajentaa tutkijan ajattelua. Aineistoa tulisi ajatella yhdessä teorian kanssa, jolloin tietoa on tarkoitus tuottaa uudella tavalla. (Salo, 2015, 182.) Seale ym. (2007, 16) ovat sitä mieltä, että tärkeintä haastatteluaineiston analyysissä on analysoida sitä, mitä todellisuudessa tapahtui. Kun taas Ruusuvuoren ym. (2010, 16) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ideana on löytää aineistosta jotakin uutta, uusia jäsennyksiä ja uusia merkityksiä. Alasuutarin (2014, 39) taas on sitä mieltä, että laadullisen aineiston analyysissä on yksinkertaisimmillaan kyse havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisusta. Salo (2015) pohtii laadullisen tutkimuksen ongelmallisuutta. Hän varoittaa siitä, kuinka esimerkiksi yksi haastattelukatkelma esitetään kuin se edustaisi tutkittavien täydellisestä maailmankuvaa. Tutkielmaa kirjoittaessa pitää muistaa, että tutkimusteksti on tutkijan tuotos, ei esimerkiksi haastateltavien tuotos. Tutkija tekee isoja valintoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. (Salo, 2015, 184.)

### *Fenomenologinen analyysi*

Käytän fenomenologista analyysia haastatteluaineiston analysoinnissa. Callaryn ym. (2015) tutkimuksessa tutkittiin aikuisuimareiden kokemuksia siitä, mitä he haluavat, mitä he tarvitsevat ja mitä he saavat uintivalmentajiltaan. Tutkimuksessa käytettiin aineiston hankintamenetelmänä myös haastattelua ja aineiston analysoinnissa fenomenologista analyysia. (Callary ym., 2015, 1.) Fenomenologinen analyysi perustuu havaintojen tekemiseen ja tutkimuskohteesta saadun kokemuksen pohdintaan. Tärkeää analyysissa on, että tutkimuskohdetta pyritään lähestymään ilman ennalta määrättyjä määritelmiä tai oletuksia. Oman tutkimuksen kohdalla tämä tarkoittaa mielestäni sitä, että en oleta lapsilta tietynlaisia vastauksia vaan annan lasten itse kertoa mitä mieltä ovat ja pidän heidän kertomaansa totuutena. En aio lähteä myöskään kyseenalaistamaan lasten vastauksia, vaan tyydyn siihen mitä lapset kertovat. Tutkittavien kokemukset eivät ole sellaisenaan säilöttynä kertojan muistiin, niitä ei voi kertoa kokonaisuuksina

ajasta tai paikasta riippumatta. Kertomukset ja kokemukset muuttuvat ajan kuluessa. Tutkittavien kokemukset eivät siirry kertomukseksi suoraan eikä niitä voi tulkita kertomuksina sellaisinaan, vaan kerronta ja tulkinta edellyttävät monenlaisia valintoja. (Ruusuvuori ym., 2010, 147.) Koska fenomenologinen analyysi on laaja ja melko väljä yleisnimitys erityyppisille fenomenologian suuntaukseen perustuville tutkimusorientaatioille, syvennän analyysia narratiivisella analyysillä.

### *Narratiivinen analyysi*

Narratiivilla tarkoitetaan kertomusta. Narratiivisella analyysillä pyritään hahmotamaan, minkälaisia kertomuksia tutkittavat kertovat. Tämän tutkimuksen kohdalla tällä tarkoitetaan sitä, minkälaisia kertomuksia lapset kertovat uimakoulusta ja uimataidostaan. Narratiivisessa analyysissä kohteena voi olla teksti, kuten tämän tutkimuksen kohdalla haastatteluaineisto. (Lähdesmäki ym., 2018, Fenomenologinen tutkimus.) Narratiivit eli kerronnalliset tai kertomukselliset aineistot voivat olla henkilökohtaisia tai julkisia, pitkiä tai lyhyitä. Väljemmän määrittelyn mukaan narratiivina voidaan pitää sellaista aineistoa, jossa edes jossain määrin esiintyy kerronnallisuutta. Narratiivisuudella on monia ulottuvuuksia, esimerkiksi narratiivinen analyysi, jota itse käytän tyypittelyn avulla tyypikertomusten muodostamiseen. Narratiivinen tarkastelutapa sopii esimerkiksi juuri tämän tutkimuksen kaltaiseen tutkimukseen, jossa ollaan kiinnostuneita yksilöiden vapaasti kertomista asioista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, Narratiiviset tarkastelutavat.) Narratiivisen analyysin ideana on eritellä kertomusten teorioihin liittyvien näkökulmien avulla. Analyysin tarkoituksena on muodostaa ydinkertomuksia tai tyypikertomuksia. Näiden kertomusten tavoitteena on osoittaa millaisia ajattelutapoja, asenteita ja merkityksiä kertomuksen kohteena oleviin asioihin liittyy. (Lähdesmäki ym., 2018, Fenomenologinen tutkimus.)

## 5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset haastatteluteemojen mukaan. Analysoin lasten vastauksia tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen peilaten. Havainnointipäiväkirjan huomioidut ovat täydentämässä vastauksia. Lasten nimet on muutettu yksityisyyden suojaamiseksi.

### 5.1 Lasten kokemuksia uimakoulusta

Aluksi kerron lasten kokemuksista uimakoulusta. Olen jaotellut tulokset haastattelukysymyksittäin helpottaakseni lukijaa seuraamaan tulosten esittelyä.

#### *Kivat ja ei-kiavat asiat uimakoulussa*

Kysyttäessä lapsilta, minkälaista uimakoulussa oli nousi kahta vastausta lukuun ottamatta vastaukseksi ”Kivaa”. Yksi vastasi, että uimakoulussa oli hänen mielestään ”Hauskaa!”. Yksi lapsista ei osannut vastata kysymykseen vaan keskustelu siirtyi hänen viimeisimpään uintikokemukseen isänsä kanssa. Kun kysyin häneltä, ”Oliko uimakoulussa kivaa?” hän vastasi ”Joo vaikka oli lasit irti.” Haastattelun aikana kävi ilmi, että hänen uimalasinsa olivat olleet rikki koko uimakoulun ajan. Hän ei kuitenkaan kertonut asiasta uimakoulun aikana enkä itse huomannut asiaa.

Lasten vastauksissa oli eroja siinä, mikä heidän mielestä oli kivointa uimakoulussa. Vastauksissa nousi esiin aartenetsintä-leikki, sukeltaminen, ison ja pienen altaan reunalta hyppääminen, uiminen sekä krokotiilihippa. Ainoastaan yksi lapsi ei osannut vastata kysymykseen.

”Hmm, ku piti metsästää niitä eläimiä.” (Elmeri)

”Ku me käytiin isossa altaassa hyppäämässä.” (Hannele)

”Öö, uida myyrää.” ”Tai hypätä siitä tolpast veteen.” (Olavi)

Lasten vastaukset erosivat myös siinä, mistä he eivät pitäneet uimakoulussa. Kolme lasta ei osannut vastata kysymykseen ja kahden mielestä kaikki tehtävät uimakoulussa olivat kivoja. Vastauksissa nousi esiin selin- ja kilpikonnakellunta, uimalasien tippuminen, iso allas, kylmäaltaan kokeilu sekä liukuminen.

”Mmm, joo. Se kilpikonnakellunta, ku mä koko ajan meinasin upota siinä.” (Karoliina)

”Hmmm, siit ku mentiin siihe isoon altaaseen.” ”Noku se oli aika tosi kylmä ja...” (Maija)

”Siitä selänkellunnasta.” ”Se oli vaikeeta pysyy pinnalla.” (Olavi)

Minusta on mielenkiintoista miten eri asioita lapset kokivat kivoiksi ja ei-kivoiksi asioiksi uimakoulussa. Vastauksista huomaa, miten lasten erot veteen totuttelussa ja uintikokemuksissa vaikuttivat heidän mielipiteisiinsä. Lauritsalo (2018, 35) on myös sitä mieltä, että oppijoiden aiemmat kokemukset ja tottumukset vaikuttavat oppijoihin. Pantzar (2018, 29) taas korostaa, että uimaopettajan tulee tiedostaa jokaisen lapsen henkilökohtainen kokemus vedestä. Ne lapset, jotka olivat taitavampia vedessä ja osasivat jo jonkun verran uida eivät esimerkiksi nostaneet isossa altaassa uintia ei-kivaksi asiaksi. Kun taas ne lapset, jotka olivat arempia eivät niin välittäneet isosta altaasta, koska heitä mahdollisesti jännitti se.

### *Helpot ja vaikeat asiat uimakoulussa*

Helpoiksi asioiksi uimakoulussa lapset kertoivat delfiinihypyn, liukumisen, veden alla uimisen, sukeltamisen, selkäuinnin, hyppäämisen altaan reunalta veteen ja kuperkeikan teon.

”Mmmn, uida veden alla. Ku mä osasin jo silloin ku mä en ollu ees alottanu koko uimakoulua.” ”Ku mä en osaa vieläkään niin, mä en osaa niinku pinnalla uintii uida mut veden alla mä osaan uida paremmin ku...” (Tuulia)

”Se, se selkäuinti sitten jossain vaihees.” (Maija)

Yllättävän vastauksen kertoi Tuovikki:

”Ee, mm, uiminen. Minusta oli helppoa kyllä leikkiä, opettaa laseja uimaan.”

Delfiinihyppy oli myös omien havaintojeni mukaan helppo tehtävä lapsille. Veden alla uiminen mainittuna helpoksi asioiksi ehkä hieman yllätti itseäni, koska muutama lapsi kertoi haastattelussa, että haluaisi oppia uimaan paremmin veden alla. Kuperkeikkaa emme varsinaisesti harjoitelleet uimakoulussa, koska se ei kuulu uinnin alkeistaitoihin vaan on enemmän hauska temppu, jota voi kokeilla kun lapsen taidot riittävät siihen. Tuovikin vastaus yllätti ja samalla myös huvitti itseäni. Vastauksessa tulee mielestäni hyvin esiin lapsen mielen sisältö ja se miten lapset ajattelevat asioita.

Suurimman osan mielestä uimakoulussa mikään ei ollut vaikeaa. Yksi lapsi mainitsi kilpikonnakellunnan olleen vaikeaa ja kaksi lasta mainitsi uimisen vaikeaksi asiaksi.

”No siin alus se selälleen uiminen ja siin ihan alussa myös se mahalleen uinti oli vaikeeta.” (Maija)

Yksi lapsi mainitsi takaperin kuperkeikan tekemisen vaikeaksi asiaksi vaikka me emme sitä harjoitelleet yhdessä. Lapsi oli kuitenkin harjoitellut sitä uimakoulun vapaa-aikana ja koki sen vaikeaksi. Lapsi osasi jo etuperin kuperkeikan, joka on se jo hieno taito. Takaperin kuperkeikan tekeminen vaatii motorisilta taidoilta jo paljon enemmän. Usein lapset eivät ole tarpeeksi pienessä kerässä, jotta pääsisivät pyörähtämään ympäri. Leuan pitää olla kiinni rinnassa ja pohjasta voi ottaa vauhtia tai auttaa käsillä, jolloin löytää vedestä otteen eli saa siitä ”kiinni”.

Mielestäni lasten kokemukset siitä, ettei uimakoulussa ollut vaikeita asioita kertoo monestakin seikasta. Hakamäen (2018, 82) mukaan opetuksen suunnittelussa kartoitetaan lähtötilanne, asetetaan opetuksen tavoitteet, määritellään opetettava asia sekä valitaan opetusmenetelmät. Niin myös tässä tutkimuksessa toimittiin. Silloin kun opetus on suunniteltu ryhmän taitojen mukaisesti ja on huomioitu erilaiset oppijat, koen, että lapset nauttivat uinnista ja saavat siitä myös enemmän onnistumisen kokemuksia. Lisäksi opettajan opetustyyllillä ja sillä miten hän itse suhtautuu opetettaviin asioihin on merkitystä. Kun opettaja näyttää itse mallia ja kertoo miten esimerkiksi liukuminen tehdään, on lasten paljon helpompi lähteä harjoittelemaan sitä itse. Lisäksi koen, että lasten kan-

nustamisella ja pienestäkin yrityksestä kehumisella on merkitystä siihen kokevatko lapset harjoitteet vaikeiksi. Latomaa (2010, 99) on sitä mieltä, että todellinen kokemus saadaan silloin, kun palaute annetaan mahdollisimman pian tapahtuman jälkeen. Lisäksi Lauritsalo (2018, 38) korostaa, että palautteen anto on tärkeää uusien taitojen opettamisessa.

### *Tylsät, jännittävät ja pelottavat asiat uimakoulussa*

Kysyttäessä lapsilta mikä uimakoulussa oli tylsää lähes kaikki vastasivat ettei mikään. Yksi lapsi mainitsi uimakoulun loppumisen tylsäksi asiaksi, kaksi ei osannut vastata ja yksi lapsi kertoi isossa altaassa uimisen olleen tylsää.

”Hmm, uida isossa altaassa.” ”Nii, koska mä halusin vaan hyppään sieltä.”  
(Tuulia)

Havainnointipäiväkirjasta nousi myös useaan otteeseen esiin se, että lapset eivät olisi halunneet uimakoulun loppuvan siltä päivältä. Yksi lapsi kertoi, ettei halua uimakoulun loppuvan ikinä ja toinen lapsi totesi, että voisi olla uimakoulussa sata tuntia. Keskustelimme asiasta ja perustelin miksi välillä pitää tehdä muuta kuin uida.

Osan mielestä uimakoulussa mikään ei ollut jännittävää, mutta useampi lapsista kertoi ison altaan ja siellä uimisen olevan jännittävää. Lisäksi kaksi lapsista kertoi uimakouluun tulemisen jännittävän heitä. Kaksi lapsista ei osannut kertoa mikä oli heidän mielestä jännittävää uimakoulussa.

”Ensin se tuntu jännittävältä ku uida siel isossa altaassa, se tuntu silleen että, että tuntu et siel ei pysty ollenkaan. Se tuntu sille että se on nii jäätävää. Se ei ollukaan yhtä jäätävää.” ”Mmn. Mut siel ois ollu yleensä, sit siihen ei totu.”  
(Hannele)

”Vähän alussa.” ”Tai aluks oli mut sit ei ollu enää jänskää.” (Tuulia)

Ainoastaan yksi lapsi kertoi ison altaan olevan pelottava asia uimakoulussa. Muiden lasten mielestä mikään ei ollut pelottavaa. Isossa altaassa käyminen ja siellä uiminen ovat mielestäni aivan tavallisia jännityksen aiheita 5–6-vuotiailla lapsilla. Allas on syvempi kuin opetusallas eikä lapsilla yllä siellä jalat pohjaan. Lisäksi iso allas on pinta-alaltaan suurempi kuin opetusallas, joten jo se voi jän-

nittää lapsia. Uimme isossa altaassa joko lötköpötkön tai opettajan avustuksella tai ilman apua, jos lapsesta siltä tuntui. Osalle lapsista isossa altaassa uiminen oli entuudestaan tuttua ja he halusivatkin sinne omaehtoisesti uimaan. Tällaisissa tilanteissa toimin niin, että halukkaat saivat lähteä isoon altaaseen ja muut lapset jäivät siksi aikaa ryhmän toisen aikuisen kanssa opetusaltaaseen harjoittelemaan muita juttuja.

### *Parhaimmat asiat uimakoulussa*

Parasta uimakoulussa lasten mielestä oli isoon altaan reunalta hyppiminen, delfiinihyppy, sukeltaminen, myyräuinti, aartenetsintä, vapaa-aika ja erityisesti isot krokotiililelut ja uimapatjat. Yhden lapsen mielestä kaikki oli parasta uimakoulussa. Kaksi lasta ei osannut vastata kysymykseen.

”Kun oppi uimaan.” ”Vatsallaan.” (Sinikka)

”Parasta oli taaskin se et me hypättiin!” (Hannele)

”Hmmn, uiminen, hauskanpito ja leikkiminen ja sit kiipee niiden patjojen ja niiden krokotiilien päälle.” (Juhani)

”Kyl se oli se milloin etsittiin niit pienii eläimii.” (Maija)

Kysyin Maijalta oliko pienten eläinten etsintä kivempaa kuin sukellusrenkaiden etsintä:

”Eiku se oli vaa kivempi ku sit ei kaikki ei ihan heti ryntää ku näkevät.” ”Ku niit ei niin helpolla ees nää.” ”Niin, koska ne huomaa helpommin ja siel on nii sit kaikki tulee sinne mis ne on.” ”Ja ihan ja niinku silleen helpolla itekään ees saa sitä.” (Maija)

Vapaa-aika ja sen aikana käytössä olevat lelut nousivat esiin kysyttäessä mikä lasten mielestä oli parasta uimakoulussa. Luulen, että yksi syy tähän oli se, että nämä isot lelut olivat olleet meillä juuri viimeisellä kerralla käytössä. Tämä oli päivä ennen haastatteluja ja se oli siten lapsilla tuoreessa muistissa. Lelut olivat sellaisia, joita ei emme olleet käyttäneet muuten uimakoulun aikana. Lapsilla oli jokaisella uimakoulukerralla vapaa-aikaa ja lapset myös muistuttelivat siitä mi-  
nua, joten vapaa-ajan merkitys oli lapsille suuri.

Mustekala- ja banaanihippa olivat lasten lempileikkejä uimakoulussa. Lisäksi mainittiin rapuhippa, aartenetsintä, pokemonhippa, tulipalohippa, Aku Ankka -leikki, ilmapalloleikki, merihevoshippa ja pallohippa.

"Mmmn, mustekalahippa." "Tai se ainaki, se oli kivaa se leikki se, missä oltiin niit eläimiä tai niit pikku juttuja haettiin pohjasta." "Nii se oli kivoin." "Ja sit toisiks kivoin oli se mustekala." (Tuulia)

"Moni oli!" "Pokemon-hippa, sit oli mustekalahippa, banaanihippa, sitten oli... en muista enempää kauheesti hippoja." (Juhani)

Banaanihipan suosio on ilmiömäinen. En tiedä yhtäkään uimakouluryhmää, joka ei olisi halunnut leikkiä banaanihippaa. Niinkin yksinkertainen leikki on hyvin suosittu. Uimakoulussa se toimii ehkä siitä syystä hyvin, että kaikki tietävät hippan ja sen säännöt. Lisäksi sitä on helppoa leikkiä vedessä. Pokemon- ja pallohippa olivat lasten omia toivehippoja uimakoulun aikana. Aartenetsintä-leikin säännöt tuottivat joillekin lapsille haasteita. Leikissä on tarkoitus sukeltaa yksi aarre kerrallaan altaan pohjasta, mutta joidenkin lasten on haastava noudattaa tätä sääntöä. Luulen, että usein käy niin, että lapsi on niin innoissaan leikistä, että unohtaa sen säännöt.

## 5.2 Lasten oppimiskokemukset uimaan oppimisesta

Seuraavaksi esittelen lasten oppimiskokemuksia uimaan oppimisesta. Tuloksia käydään läpi alkeisuinnin päävaiheiden avulla.

Yhtä lasta lukuun ottamatta lapset kertoivat, että oppivat uimakoulussa uimaan. Kaksi lasta kertoivat, että oppivat sukeltamaan.

"Mmn, uimaan selkäuintia." (Eevi)

"Uida vähän niinku veden pinnalla." (Tuulia)

"Opin uimaan ainaki vähäsen. Ja mä opin ettei tartte pelätä sitä allasta, koska siellä ei ollu enää kylmää ja jos aikuinen ottaa vastaan nii se on paljon helpompaa." (Hannele)

"Hmmn, uimaan ja sukeltaan ja sitten mä opin uimaan veden alla. Ja sitten myös hakeen renkaita ja mennä syvälle pohjalle." "Ja sitte sellasten vanteiden



mis on sellaset tälle, mis on keltaset niinku ne jutut nii, niiden niinku keskeltä niinku.” (Juhani)

Kysyin häneltä oliko lötköpötköllä uinti helpompaa:

”Sit seki oli helppoo, ilman sitä. Se oli myös kivaa ku sä näytit miten syvää se on, kädet ylhäällä.” (Hannele)

Minusta on hienoa, että lapset kokivat oppineensa uimaan uimakoulun aikana. Tässä on tietysti lapsikohtaisia eroja kuinka hyvin ja minkä verran he oppivat uimaan. Vastaukset kertovat mielestäni myös siitä, että lapset kokevat olonsa turvalliseksi vedessä ja pitävät vedessä liikkumisesta. Lauritsalon (2018) mukaan uimaopettajan tehtävä on luoda turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri. Tällöin myönteinen ilmapiiri rohkaisee arempiakin lapsia kokeilemaan. (Lauritsalo, 2018, 41). Mielestäni 5–6-vuotiaan lapsen on vielä vaikea arvioida todellista uimataitoaan. Se on loppupeleissä uimaopettajan vastuulla.

#### *Sukellus, kelluminen ja liukuminen*

Kaikki lapset kertoivat, että osaavat mielestään sukeltaa ja olivat yhtä mieltä siitä, että se on helppoa.

”Aika helppoo paitsi siellä pysyminen on vaikeeta, ku mä kelluin usein.” (Tuulia)

”Helppoo!” ”Ku laittaa vaan sen maskin päähän, uimapöksyt ja sit vaa menee sinne veden alle.” ”Ja sit uimaan.” (Juhani)

Lähes kaikki lapsista osaavat omasta mielestään kellua meritähtikellunnassa. Yksi lapsi osaa omasta mielestään melkein kellua ja yhden lapsen mielestä kelluminen on vaikeaa.

”Ekaks vaikee, mut sit helppoo.” (Eevi)

”Silleen kilpikonnassa osaan ja tähtenä.” (Maija)

”Vaikeeta.” ”Ku en osaa kellua.” (Tuovikki)

Yksi lapsi kertoi ettei osaa liukua. Muut lapset kertoivat osaavansa liukua ja sen olevan helppoa.

"Lällyä!" (Eevi)

"Joo, kun siinä niinku whiuuuuu." "Helppoa!" (Hannele)

"Se tuntu ekaks ku mä en osannu viel uida, nii se ei tuntunu vaikeelt ku mä opin uimaan niin se tuntu helpolt." (Juhani)

Sukeltaminen, kelluminen ja liukuminen olivat taitoja, jotka lapset pääsääntöisesti osasivat omasta mielestään hyvin ja kokivat ne helpoiksi. Apuvälineiden, muun muassa lötköpötkön sekä uimalaudan käyttö kellumisen ja liukumisen harjoittelussa auttavat sekä rohkaisevat lapsia harjoittelemaan. Hakamäki (2018) on sitä mieltä, että apuvälineiden avulla saa houkuteltua aremmatkin oppijat kokeilemaan. Apuvälineillä myös tehostetaan oppimista. Lisäksi Lauritsalon (2018) mukaan apuvälineet toimivat hyvin eriyttämisen tukena, esimerkiksi taitavimmat voivat harjoitella liukua ilman uimalautaa ja aremmat voivat käyttää lautaa apuna. (Hakamäki, 2018, 78, 80; Lauritsalo, 2018, 35.) Sukeltamista on mielestäni lasten helpoin arvioida itse, koska se taitona selkeä. Usein lapset huomauttavat, jos joku lapsista ei sukella "kunnolla" eli käy kokonaan veden pinnan alla. Havaintopäiväkirjasta käy ilmi, että liukumisen harjoittelu ei ollut kaikkien lasten mieleen, sillä eräs lapsista on kommentoinut "Taasko me ollaan niitä raketteja?".

### *Myyrä- ja alkeisselkäuinti*

Suurin osa lapsista kertoi osaavansa uida myyräuintia, mutta muutama lapsi mainitsi sen olevan vaikeaa.

"Osaan, se on vähän viel vaikeeta." "Hmmn, se olis helpompaa jos ois pötkö niinku siel alla." (Hannele)

"Vaikeeta." "No en osaa." (Tuovikki)

Lapset olivat sitä mieltä, että osaavat uida selällään sitä heiltä kysyttäessä. Selkäuinti ei kuitenkaan ollut heidän mielestään niin helppoa kuin myyräuinti.

"Jo, mut en nii hyvin." (Sinikka)

"Osaan vähän matkaa." (Hannele)

”Selkäuinti tuntuu patjalta helpolta mut ilman patjaa vaikeelta.” (Juhani) Tarkoitti patjalla lötköpötköä.

Selkäuinnissa oikean uintiasennon löytäminen vie aikaa, sillä se vaatii rentouden löytämistä ja luottamista apuvälineeseen sekä myöhemmin veden kelluttavuuteen, jotta pysyy pinnalla. Useimmiten lapset ovat kippurassa eivätkä selkä suorana korvat vedessä. Lapset ovat hyvin jännittyneitä ja tästä syystä alkavat vajoamaan pinnan alle. Osa lapsista myös pelkää pinnan alle joutumista, vaikka osaisivatkin jo sukeltaa. Hakamäen (2018, 67) mukaan selinasentoa olisi hyvä aluksi harjoitella esimerkiksi rappusilla maaten tai uimapatjan päällä.

#### *Asioita, joita lapset haluavat vielä oppia*

Suurin osa lapsista oli sitä mieltä, ettei ole enää asioita joita he haluaisivat oppia uimiseen liittyen tai osaavat omasta mielestään jo kaiken. Kaksi lapsista mainitsi, että haluaisivat oppia uimaan pidemmän matkan kerrallaan. Yksi lapsi mainitsi hyppäämisen ponnauduslaudalta seisovalteen, kun oli hypännyt siitä istuvaltaan uimakoulun aikana.

”Mm, aa, uida pinnalla.” ”Tai niinku uida vaa ja vaik pidempään.” (Tuulia)

”No uida pidempiä matkoja veden alla.” ”No mä tykkäisin myös uida siel veden alla sillee pieniä matkoja.” (Maija)

”Mmn, mä haluaisin oppia öö niinku isossa altaassa uimaan ihan ite.” (Juhani)

”No, (mietti) tota hyppiä ihan ponnauduslaudalta seisovalteen.” (Eevi)

Yhtäjaksoisen uintimatkan kasvattaminen on hyvä tavoite ajatellen 200m uimataidon saavuttamista. Tämä on myös pohjoismaisen uimataidon määritelmä (Hakamäki, 2017, 3). Kuten Juhani mainitsi, että haluaisi oppia uimaan isossa altaassa ilman apua niin uintimatkan kasvattamista kannattaa harjoitella juuri isossa altaassa. Tällöin ei saa vietyä heti jalkoja pohjaan vaan on tsempattava jatkamaan uimista. Isossa altaassa uintia harjoiteltaessa on uitava aina reunan vieressä, jotta saa reunasta kiinni, jos ei enää jaksa tai haluaa levätä.

### 5.3 Lasten mielipiteitä, toiveita ja ehdotuksia uimakoulusta

Tässä luvussa kerron lasten mielipiteistä, toiveista ja ehdotuksista uimakoulussa tapahtuvista asioista.

#### *Mielipiteitä*

Lapset eivät muistaneet mistä asioista he saivat päättää uimakoulussa. Osa oli myös sitä mieltä, etteivät saaneet päättää mistään asioista. Muutama mainitsi, että saivat päättää mitä hippaa leikitään.

”Yleensä vaan, mikä on siin alus se hippa.” (Maija)

”Jostain leikeistä.” (Aliisa)

”En kauheen monesta.” ”Mä en muista niitä enää.” (Juhani)

Kysyttäessä lapsilta, mistä asioista uimaopettaja päätti uimakoulussa oli vastaus aika yhdenmukainen.

”No aika monesta jutusta.” (Eevi)

”Mitä tehään niinku.” (Karoliina)

”Ää siitä kuinka monta kertaa saa hypätä ja öö ja tota niin pitää uida pötköllä ja millon mennään minnekin.” (Hannele)

Lapset saivat päättää uimakoulun aikana esimerkiksi mitä leikkiä leikitään aluleikiksi, mutta aika pitkälti uimakoulu rakentui opettajan ryhmäkohtaisen suunnitelman mukaan. Tämä suunnitelma elää joka hetki, koska milloinkaan ei voi tietää etukäteen miten tehtävät toimivat uuden ryhmän kanssa. Myös Hakamäki (2018, 83) on samaa mieltä, että suunnitelma ei ole koskaan pysyvä, vaan muuttuu opetustilanteen ja erilaisten oppijoiden mukaan. Mielestäni se vaatii muutaman uimakoulukerran, jotta opettajana oppii tuntemaan lapset. Tällöin opettaja näkee heidän tasonsa ja huomaa lasten mahdolliset erityispiirteet ja erilaiset temperamentit.

Kysyin lapsilta, minkälainen on heidän mielestään hyvä uimaopettaja. Suurin osa lapsista ei osannut vastata kysymykseen, mutta vastauksista nousi esiin mielenkiintoisia näkemyksiä.

”Mm, kiltti ja auttaa.” (Sinikka)

”Hmmn, ehkä sunlainen.” ”Jaa, ehkä se vanha ope, se joka oli siel mun vanhassa.” ”Se oli semmonen kiva se opettaja niinku opetti uimaan niinku sukeltamaan niinku öö hyppäämään pieneltä ponnahtuslaudalta. Se oli niinku ihan pieni.” (Hannele)

”Mmnn, sellanen joka ei komentele!” (Katriina)

”Sinä!” (Juhani)

Minusta vastauksista voi päätellä, minkälainen on ylipäättään lasten mielestä hyvä ja turvallinen ohjaaja. Kiltteys sekä auttavaisuus nousivat esiin vastauksissa ja komentelusta ei selvästikään pidetä. Sääkslahden ja Nummisen (1997) mukaan lasten ohjaaminen vedessä vaatii opettajalta erityisesti vuorovaikutustaitoja. Opettajalla pitää olla herkkyyttä aistia esimerkiksi lapsen vireystilaa. (Sääkslahti & Numminen, 1997, 30.)

Muutammat lapsista osasivat kertoa miksi on tärkeää osata uida, mutta suurin osa lapsista ei osannut vastata kysymykseen.

”Ettei huku.” (Sinikka)

”Noku sitte on kivempaa ku kaikis uimahalleis ku ei tartte mitään kellukkeita.” ”Sitte on kivempi käydä myös jossain ää jossain vaik ulkomaille käydä uimassa vaik ku on, osaa uida.” (Maija)

”Koska sillon voi mennä jonnekki ihmepaikkoihin jossa on vähän syvempiä altaita ja sit sieltä voi uida niinku.” (Hannele)

”Ettei uppoo sinne syvälle.” (Juhani)

Lasten heikko tietämys siitä, miksi on tärkeää osata uida viestii mielestäni siitä miten uimataidon merkitystä tulisi edelleen nostaa aktiivisemmin esiin. Viczayová ym. (2019, 1707) ovat sitä mieltä, että uimataidon vakiinnuttaminen on perusedellytys suojata lapsia hukkumisilta. Lisäksi tulisi mielestäni panostaa valtakunnallisesti myös varhaisikäisten lasten uimaopetukseen.

### *Toiveita ja ehdotuksia*

Lapset toivoivat, että olisivat saaneet uimakoulussa enemmän sukellella, leikkiä hippaa ja aartenetsintää, uida, hyppiä altaan reunalta, uida isossa altaassa sekä vapaa-aikaa. Muutamat lapsista eivät keksineet tai tienneet mitä olisivat halunneet tehdä enemmän uimakoulussa.

"Se niitä pikku eläimiä niin tuolta pohjasta." (Tuulia)

"Uida isojen altaassa." "Ilman pötköä." "Ihan ite." (Aliisa)

"No oisin ehkä ollu miljoona vuotta." "Nii, koska se oli nii kivaa." (Hannele)

Näissä vastauksissa toistuivat samat asiat mitä aiemmissakin vastauksissa. On aika mahdotonta toteuttaa uimakoulua niin, että voitaisiin toteuttaa jokaisen lapsen toiveita juuri sen verran kuin he haluavat.

Lapset saivat kertoa vapaasti minkälainen olisi heidän unelmien uimakoulu, ja mitä siellä tehtäisiin. Vastauksissa ei noussut mitään tiettyä asiaa ylitse muiden, vaan ideoita oli monenlaisia.

"Et lapset sais päättää mitä tekee." (Karoliina)

"Et siel ei olis yhtään uimaopettajaa ja pitäis tehdä ihan mitä vaan me haluttais."  
"Noo, no mä haluaisin et joku delfiini opettais meitä." (Tuulia)

"Uitais vaan koko ajan." (Sinikka)

"Ainaki mä tykkäisin et siel tehtäis silleen kuperkeikkoja veden alla et... koska mä osaan sen, joka on kivaa." "Vaan etuperin." "Hmmn, oltais vaikka viis minuuttii veden alla." "Sitte semmosta et me puolet, hetken veden alla ja sitte pinnassa, veden alla, pinnassa, veden alla..." (Maija)

"No siellä ois pelkkiä ponnauslautoja, yks matalalla jos ois pitkä liukumäki."  
"Ja sit siel ois öö ää matala, ylin, alin, korkein, toisiks korkein, korkein ja sit siel ihan katossa ois yks ponnauslauta." "Joo ja sit se ois syvää, vaik kuin syvää."  
"Nii, se ois niinku NÄIN SYVÄÄ." "Näin syvää et mun nimi peittyis (näyttää piirustuksesta). Siis se alkais täältä ponnauslauta ja sit sen vesin pitäis olla NÄIN SYVÄÄ." "Oo ja sit se ihminen vois vaikka näin pitkä ja jäis vielä näin paljon vettä." (Hannele)

"Et se ois tosi syvä ja et sinne vois uppoo, mut siel ois sellanen öö et sinne voi öö, sellanen iso juttu mistä pääsee, ee, sellanen uimakopit minne menee myös vesi ja sitte siellä on eri, missä vaan, siinä ylimmässä jutussa, tai alimmassa tai keskellä tai sit sellasen ympyrän, mut sinne ei pääse vesi, ku se on estetty, siitä." (Juhani)

Lapset toivoivat, ettei uimakoulussa olisi lainkaan opettajaa tai lapset päättäisivät mitä tehdään. Käytännössä on vaikea toteuttaa tällaista uimakoulua, mutta yksittäisten uimakoulukertojen toteuttaminen onnistuu helpommin. Vastauksista huomaa myös, miten osa lapsista pitää altaan reunalta hyppimisestä tai sukeltamisesta todella paljon. Lisäksi toivottiin, että uima-allas olisi todella syvä. En tiedä eivätkö lapset sitten pelkäisi syvää uima-allasta, mutta luulen, että tämä saattoi nousta lasten mieleen siitä, kun yhdellä kerralla näytin 2m syvyisessä altaassa kuinka syvä se todellisuudessa on. Menin altaan pohjaan seisomaan ja nostin kädet ilmaan, eivätkä ne luonnollisesti ylettyneet pintaan. Tämä oli lasten mielestä hauskaa.

Kaikki muut paitsi kaksi lasta eivät haluaisi tulla uudelleen uimakouluun. Toinen lapsista ei vaan halunnut ja toinen lapsista kertoi, että on jo käynyt kaksi kertaa uimakoulussa. Vastauksissa oli eroja siinä, haluaisiko lapsi tulla uimakouluun uudelleen päiväkotikavereiden kanssa vai niin, että vanhemmat veisi hänet uimakouluun.

"En mä oikein haluu vaan, se on se ku en mä haluu." (Karoliina)

"Joo." "Päiväkotikavereiden kaa." (Hannele)

"Joo." "Niin et äiti ja isä veis mut." (Aliisa)

"Joo samaan missä sinä!" (Juhani)

Kysyin ovatko lapset käyneet uimassa äidin tai isän kanssa tai aikovatko he jatkaa uimista. Kaikki lapset olivat käyneet vanhempien tai muun läheisen kanssa uimassa. Keskustelimme lasten kanssa myös uimahalleista ja kylpylöistä, joissa he olivat käyneet uimassa.

"Mun kummitäti kans oon." (Eevi)

"Oon, mut siit en just nyt, siit on vähän aikaa." (Tuulia)

"Joo. Kerran ennen uimakoulua ja yhen kerran sen uimakoulun jälkeen." (Sinikka)

"Oon, me ollaan käyty samassa uimahallissa." (Hannele)

”En kauheen monesti.” ”No joskus.” ”Iskä halus, et mä haluun säästää mun uimataidon tonne, ee, tonne Rhodokselle, niin me käydään vielä uimassa.” (Juhani)

”Viikonloppuna kun me oltiin Tampereella niin me käytiin siellä Ikaalisissa.” (Ola-vi)

Suurin osa lapsista haluaisi tulla uudelleen uimakouluun, mikä on mielestäni hieno asia. Mielestäni tärkeintä on, että uintia jatketaan jossakin muodossa. Sen ei tarvitse välttämättä olla ryhmäopetusta jos esimerkiksi lapsi osaa uida jo jonkun verran ja perhe käy säännöllisesti uimassa. Jos taas perhe ei käy uimassa, niin lapsi olisi hyvä ilmoittaa uimakouluryhmään. Olen huomannut, että lapsille on tärkeää näyttää vanhemmille taitoja, joita he ovat oppineet uimakoulun aikana. Tässä on yksi hyvä syy sille miksi lähteä yhdessä perheen kanssa uimaan.

#### **5.4 Yhteenveto**

Tulosten mukaan lapset pitivät uimakoulusta ja viihtyivät siellä. Tämä tietenkin miellyttää minua itseäni sekä uimakoulun opettajana että tutkijana. Kuten yhden lapsen osalta voidaan huomata, uimisen miellyttävyyden ja sen oppimisen kannalta on erittäin tärkeää, että välineet ovat kunnossa. Uimalasit pitää säätää tarpeeksi kireälle, jottei linsseihin mene vettä. Mielestäni uimakouluun olisi syytä valmistautua etukäteen, jolloin saataisiin pienennettyä tai poistettua mahdollista jännitystä tai pelkoa. Uimahallissa olisi hyvä käydä tutustumassa etukäteen ja lisäksi, esimerkiksi uimalasien käyttöä voi harjoitella etukäteen kotona suihkussa ollessa.

Tulosten perusteella käsitteet kokemus, motivaatio ja leikki nousivat erityisesti esiin. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen päätulokset yhteenvetona näiden käsitteiden kautta.

#### *Kokemukset*

Lapset eivät olleet uimakouluun tullessaan taitotasoltaan samalla viivalla, sillä osa lapsista osasi uida jo jonkin verran ja toisten lasten kohdalla lähdettiin liikkeelle alkeiden opettelusta eli veteen totuttautumisesta ja kastautumisesta. Las-



ten kokemukset luonnollisesti vaihtelivat tämän vuoksi siinä, mitkä asiat he kokiivat uimakoulussa kivoiksi ja ei niin kivoiksi asioiksi. Lisäksi joitakin lapsia pelotti esimerkiksi isossa altaassa uiminen, sillä heillä ei ollut niin paljon uintikokemusta entuudestaan. Saman huomion voi tehdä muun muassa sukeltamisen, liukumisen ja kellumisen osalta. Lasten aiemmat vedessäolokokemukset vaikuttivat heidän kokemuksiin myös näistä tehtävistä. Lapset eivät osanneet kertoa mitkä asiat olivat vaikeita uimakoulussa. Tässä korostuu opetuksen hyvä suunnittelu ja eriyttäminen sekä yksilöinti, jolloin opetus on eritasoisille lapsille mielekästä ja riittävän haastavaa.

Ryhmässä oli lapsi, joka ei ollut ensimmäisellä uimakoulukerralla suostunut kastelemaan hiuksia suihkussa ollessa. Muutaman uimakoulukerran jälkeen hän oivalsi sukeltamisen ja sitten hän ei olisi muuta tehnytään. Tämä on hyvä esimerkki siitä, kuinka nopeaa lasten kehitys uimataitojen osalta voi olla. Suurin osa lapsista koki oppivansa uimaan uimakoulun aikana. Erot olivat yksilöllisiä sen suhteen, että kuinka pitkän matkaa he pystyivät uimaan. Mielestäni lasten omalla kokemuksella uimaan oppimisesta on suuri merkitys. Harjoittelua on helpompi lähteä jatkamaan, kun lapsi kokee olonsa turvalliseksi vedessä sekä viihtyy siellä.

### *Motivaatio*

Sekä haastatteluiden että havaintopäiväkirjan muistiinpanojen mukaan lapset olivat hyvin motivoituneita uimakoulun toimintaan. He kuuntelivat tarkasti ohjeita ja jaksoivat keskittyä harjoitteisiin. Lisäksi lasten suuresta motivaatiosta uimakoulua kohtaan viesti se, että lapset kommentoivat etteivät haluaisi uimakoulun loppuvan ikinä. Tämä kertoo lasten sisäisestä motivaatiosta uimakoulua kohtaan.

Keskittymisvaikeuksia oli ainoastaan yhdellä uimakoulukerralla, kun ryhmä oli ollut uima-altaalla jo 20 minuuttia ennen opetuksen alkua. Tämä oli muutenkin poikkeuksellinen kerta, koska pidimme uimakoulun iltapäivällä aamupäivän sijaan. Lapset olivat aamusta asti kyselleet päiväkodilla, että milloin lähdetään uimaan. Ne lapset, jotka tavallisesti nukkuivat päiväunet eivät jaksaneet luonnollisestikaan keskittyä niin hyvin. Ryhmän aikuisten mukaan lapset puhuivat

uimakoulusta päiväkodilla todella paljon ja myös lasten vanhemmat olivat olleet tyytyväisen oloisia. Suurin osa lapsista haluaisi tulla uudelleen uimakouluun, joka omalta osaltaan viestii lasten motivaatiosta uintia kohtaan.

### *Leikin merkitys*

Leikit toimivat tämän ryhmän kohdalla pääasiassa hyvin. Otin lasten leikkiehdotuksia huomioon, esimerkiksi valittaessa alkuleikkiä. Lasten ehdottaman poke-monhipan säännöt eivät täysin avautuneet minulle, mutta lapset olivat leikkineet sitä keskenään päiväkodissa ja vaikuttivat olevan leikistä innoissaan myös vedessä. Tällaisessa tilanteessa mielestäni tärkeintä on, että lapset liikkuvat ja heillä on kivaa. Hieman vastaavanalainen tilanne oli jääkarhuhipan osalta. Hippa oli lapsille uusi, ja osalle sen säännöt tuottivat haasteita. Keskeytin hipan kolme kertaa tarkentaakseni sääntöjä ja sitten se alkoi sujumaan paremmin. Vapaan leikin merkitys nousi lasten vastauksissa useaan otteeseen esiin ja se oli havaittavissa myös uimakoulujakson aikana. Vaikka kyseessä on ohjattu uimakoulu niin vapaalle leikille pitää jättää aikaa, koska sen merkitys lapsille on suuri. Lisäksi vapaan leikin aikana tapahtuu myös oppimista.

## 6 Luotettavuus

Tässä luvussa kerron tutkimuksen teosta mahdollisimman läpinäkyvästi. Kerron tutkimusluvan hankinnasta sekä esihaastatteluista, jotka tein ennen tutkimuksen varsinaisia haastatteluista. Sitten pohdin sekä lasten roolia tutkittavina että omaa rooliani tutkijana tässä tutkimuksessa. Lopuksi nostan esiin lapsuudentutkimuksen eettisiä näkökulmia tämän tutkimuksen kannalta.

### 6.1 Tutkimuslupa ja esihaastattelut

Hain tutkimuslupaa Helsingin kaupungilta helmikuussa 2018, ja sain sähköpostilla vastauksen etten tarvitse Varhaiskasvatusvirastolta tutkimuslupaa. Syynä mainittiin, että päiväkotia, josta lapset osallistuvat uimaopetukseen on yksityinen ostopalvelupäiväkotia, jolloin lupaa ei tarvita. Tarkensin saamaani vastausta, ettenkö todella tarvitse lupaa. Luin tutkimuslupahakemusohjeet huolellisesti läpi uudelleen ja niissä todetaan: "Varhaiskasvatusvirasto päättää tutkimusluvan myöntämisestä myös tutkimuksiin, joiden kohteena on Varhaiskasvatusviraston asiakkaita ostopalveluyksiköissä." Asiaini eteni toisen henkilön käsiteltäväksi, ja sain postitse vuoden 2018 maaliskuun puolessa välissä tutkimuslupahakemukseni takaisin, ilman merkintää puolletaanko hakemustani vai ei. Tämä hämmensi minua, mutta olin saanut kaikilta lasten vanhemmilta suostumuksen lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Tämä merkitsi mielestäni enemmän ja oli tutkimuseettisesti merkittävämpi tieto tässä vaiheessa. Osan lupasuostumuksista sain lasten vanhemmilta sähköpostitse ja loput sain paperisina ennen uimakoulun alkua.

Mielestäni tutkimukseni luotettavuutta lisää muun muassa se, että tein kaksi esihaastattelua, joilla testasin haastattelukysymysten toimivuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (2017, 72) mukaan esihaastattelujen tarkoitus on testata haastattelurunkoa, aihepiirien esittelyjärjestystä ja kysymysten muotoilua. Danbyn ym. (2011) tutkimuksessa esitellään havaintoja aloittaville tutkijoille, jotka tekevät lasten haastatteluja. He korostavat haastattelun suunnittelua ja sitä, että haas-

tattelijat ja haastateltavat ovat luoneet keskenään yhteyden, jossa molemmat osapuolet tuntevat olonsa mukavaksi. Koen, että saavutin tämän yhteyden haastateltavien lasten kanssa. Lisäksi Danby ym. (2011) toteavat esihaastattelun tekemisen ja siitä syntyneen keskustelun analysoinnin hyödylliseksi ennen varsinaisiin haastatteluihin ryhtymistä. (Danby ym., 2011, 81.)

Esihaastateltavat lapset olivat samanikäisiä ja osallistuneet saman ajanjakson uimakouluun päiväkotiryhmänsä kanssa kuin tutkimukseen osallistuvat lapset. Esihaastattelut auttoivat minua hahmottamaan omaa rooliani haastattelijana. Tein omasta toiminnasta seuraavanlaisia huomioita esihaastattelujen aikana: pysy rauhallisena, kuuntele lasta ja anna hänen kertoa rauhassa oma asiansa loppuun. Lisäksi esihaastatteluissa sain mahdollisuuden harjoiteltua haastattelun elävyyttä. Tärkeää on, että pysyy itse koko ajan kartalla siitä, mitä on jo kysynyt ja mistä ollaan jo keskusteltu. Esihaastattelussa minulle nimittäin kävi niin, että lapsi oli juuri kertonut minulle asiasta, josta kysyin seuraavan kysymykseni. Lapsi huomautti minulle asiasta, ja huomasin virheeni.

## **6.2 Lasten ja tutkijan roolit tutkimuksessa**

Gillett-Swanin (2017) mukaan lasten rooli tutkimusprosessissa rajoittuu usein passiiviseen rooliin. Rooli on usein tutkimuksen aiheen, vastaanottajan tai tutkimuksen kohteena olemista, mutta ei niinkään aktiivisena tutkimuksen edistäjänä. Lapsuuden sosiologian mukaan lapset ovat päteviä yhteiskunnallisia toimijoita. (Gillett-Swan, 2017, 1.) Olen samaa mieltä Gillett-Swanin kanssa, siksi halusin kysyä lapsilta itseltään miten he kokevat uimakoulun ja uimaan oppimisen. Minulle oli tärkeää saada lasten ääni kuuluviin. Mazzonin ja Harcourtin (2014) tutkimuksessa todetaan, että lasten kanssa tehtävän tutkimuksen tärkeä tavoite on varmistaa, että pidetään kiinni lasten eduista. Tutkimuksessa puhutaan ”lapsen edun mukainen” käsitteestä. On tärkeää pohtia sitä, miten lapsen äänellä pystytään vaikuttamaan jokapäiväisiin tilanteisiin sekä sitä, että lapsilla on sanottavaa ja he toimivat sanomalla asioita. (Mazzoni & Harcourt, 2014. 266.) Yhdyn Mazzonin ja Harcourtin tulokseen täysin.

Tutkielmani lähti liikkeelle ajatuksesta, jossa lapsen ääntä kuunneltaisiin. Pinter ja Zandian (2012) toteavat tutkimuksessaan, että mitä enemmän tutkija ymmärtää siitä miten lapset, jotka osallistuvat tutkimukseen, näkevät tutkimuksen, sitä tehokkaammin pystymme suunnittelemaan tulevaisuuden tutkimusten tutkimusmenetelmiä. (Pinter & Zandian, 2012, 247.) Minulla noviisitutkijana, mutta varmasti myös koko lapsuudentutkimuksella on vielä paljon opittavaa, sillä onhan lapsuudentutkimus vielä melko nuori tutkimussuuntaus.

Olen itse tutkijana suuressa roolissa tutkimuksen eri prosesseissa. Suunnittelin, toteutin ja arvioin tutkittavan päiväkotiryhmän uimakoulujakson. Tein havaintoja lapsista niin ryhmänä kuin yksilöinä uimakoulun ajan, jotka kirjasin ylös havainnointipäiväkirjaan. Koostin itselleni haastatteluja varten lapsikohtaisesti tärkeimmät havaintoni. Tein tämän sen vuoksi, jotta pystyisin tarkastamaan tarvittaessa joitakin asioita tai kysymään lapselta yksityiskohtaisempia kysymyksiä haastattelutilanteessa. Lisäksi tämä toimi myös oman muistin tukena haastatteluissa. Annoin kuitenkin lapselle tilaa vastata kysymyksiin juuri niin kuin hän halusi. Korostin tätä ennen haastattelun alkamista kertomalla lapselle, että minä kyselen sinulta erilaisia kysymyksiä uimakouluun liittyen ja sinä saat vastata juuri niin kuin itse haluat. En pystynyt kuitenkaan olemaan muodostamatta kuvaa lapsista uimakoulussa, sillä toimimmehan koko ajan vuorovaikutuksessa keskenämme. Pyrin pitämään omat mielikuvat haastattelutilanteissa erillään lasten kertomuksista. Tiedostin oman roolin tutkimuksen teossa heti tutkimusprosessin alusta alkaen.

Pohdin tutkimusasetelmaa rakentaessani myös sitä, jos olisinkin havainnoinut toisen uimaopettajan ohjaamaa uimakoulua ja siihen osallistuvia lapsia. Tällöin olisin haastatellut itselleni vieraita lapsia. Näen toteuttamieni haastattelujen vahvuutena juuri sen, että olin lapsille tuttu aikuinen ja ainakin toivoin heidän kokevan, että minulle oli helppo puhua. Näen tutkimuksen vahvuutena myös sen, että olen ollut tutkijan sekä uimaopettajan roolissa mukana tutkimuksessa kokonaisvaltaisesti.

### 6.3 Eettisyys

Olen pohtinut tutkimuksen tutkimuseettistä puolta paljon. Olen edelleen hieman ristiriitaisin mielin siitä, että alle 18-vuotiaita lapsia tutkiessa lupa kysytään heidän vanhemmiltaan ensin ja sitten lapselta itseltään. Lähetin uimakouluun osallistuvien lasten vanhemmille vapaamuotoisen suostumuskirjelmän (Liite 4), josta kävi ilmi tutkimuksen ydinkohdat. Suostumuskirjeessä tulee käydä ilmi ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteet, tutkimuksessa käytettävät menetelmät sekä mitä näiden osalta vaaditaan lapsilta. Lisäksi tulee kuvata, miten näitä kerättyjä tietoja käsitellään sekä raportoidaan. (Ruoppila, 1999, 32.) Sain kaikilta vanhemmilta suostumuksen siihen, että heidän lapsensa saavat osallistua tutkimukseen. Tämä oli itselleni siinä mielessä helpotus, koska lupaa saamatta jäänyt lapsi olisi joka tapauksessa osallistunut uimakouluun päiväkotiryhmänsä kanssa ja olisi ollut sitä kautta havainnoinnissa väistämättä mukana. Haastatteluun lapsi ei olisi osallistunut.

Pohdin myös sitä, että pystyykö 5–6-vuotias lapsi ymmärtämään, mitä tarkoitetaan sillä, että haastattelut nauhoitetaan ja heidän vastauksia tullaan käyttämään myöhemmin tutkimuksen raportoinnissa. Alasuutarin (2005) mukaan lapsen haastattelu tapahtuu aina vähintään ”kolmiosuhteessa”, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsen huoltaja on antanut lapselle luvan osallistua tutkimukseen. Lapsella pitää olla riittävä tieto tutkimuksesta ja haastattelusta, sillä lapsella on omat odotuksensa siitä millaisesta tilanteesta on kyse. (Alasuutari, 2005, 147.)

Ennen haastattelujen alkamista kerroin lapsille, että nauhoitan haastattelun tabletilla ja puhelimella. En laittanut nauhoitusta päälle ennen kuin lapsi oli vastannut minulle myöntävästi haastattelun nauhoitukseen. Lapsi saattaa olla haastattelutilanteessa kiinnostunut katsomaan tai kuuntelemaan äänitettyä tallennetta, mikä voi motivoida lasta osallistumaan haastatteluun. Tallenteet herättävät usein kiinnostusta lapsessa. (Raittila ym., 2017, 320.) Näin kävi myös yhdessä tämän tutkimuksen haastattelussa. Kun lapsi huomasi, että tabletin äänitysohjelma piirtää äänestä viivaa, lapsi innostui äänitelemään erilaisilla tavoilla, jolloin näytölle muodostui erilaisia kuvioita. Tämä oli lapsesta todella hauskaa, ja jouduinkin muutaman kerran kysymään lapselta jaksako hän vielä keskittyä itse

haastatteluun. Pystyimme jatkamaan haastattelua, kun lapsi oli saanut leikkiä hetken aikaa äänitysohjelmalla.

Lapsia haastateltaessa ongelmana saattaa olla johdattelu, jos lapselle esitetty valmis kysymys sulkee pois vaihtoehtoja. Lapsi saattaa myös etsiä vastauksia, joita hän olettaa aikuisen haluavan kuulla. Tällöin vastaukset kertovat enemmän lapsen oletuksista kuin hänen kokemuksista. (Roos, 2016, 31.) En koe, että tämän tutkimuksen haastatteluissa olisi käynyt näin. Korostin lapsille ennen haastattelun alkua, että saat kertoa juuri niin kuin itse haluat. Lapsen kielellä on oltava riittävästi tilaa haastattelussa, jotta on mahdollista tavoittaa lapsen tapaa jäsentää maailmaa ja merkityksiään. Haastattelijan pitää kuunnella ja tunnistaa lapsen tapaa puhua ja sovittaa oma puheensa lapsen käyttämiin ilmaisuihin. (Alasuutari, 2005, 154.) Toimin haastatteluissa monesti niin, että toistin lapsen vastauksen varmistaakseni, että kuulinhan ja ymmärsinhän varmasti oikein. Tällöin lapsella oli mahdollisuus korjata mahdollinen väärinymmärrykseni. Tästä oli itselleni apua myös haastatteluista litteroidessa, sillä osasta nauhoituksista kuului heikosti.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa käyn läpi aluksi tutkimuksen johtopäätökset sekä pohdin sitä miten onnistuin tutkielman teossa kokonaisuudessaan. Sitten kerron omia yleisiä havaintoja uimaopetuksesta ja lopuksi esittelen jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Johtopäätökset

Suurin osa lasten haastatteluiden vastauksista olivat ”Joo”, ”Ei” tai ”En muista.” Olin varautunut tähän etukäteen, joten tämä ei yllättänyt minua suuresti. Olen kuitenkin tyytyväinen, että joukossa oli myös lapsia, jotka olivat innokkaita juttelemaan. Lapset vastaavat usein lyhyesti, yhdellä tai kahdella sanalla. Lapset eivät käytä itse spontaanisti perinteistä haastattelutilannetta, eikä se ole heille luonteenomainen tapa toimia. Tilanne saattaa olla väkinäistä tiedon lypsämistä. Vaikka haastattelija esittää aitoja kysymyksiä, joihin hän haluaisi kuulla aidon vastauksen niin on kysymyksen asettajalla aina valta-asema, sillä hän määrittelee aihepiirin, josta lapsen tulisi ilmaista ajatuksia. (Karlsson, 2012, 46.)

Tuloksia analysoidessa huomasin, että vaarana meinasi olla lasten kokemusten analysointi omien kokemusten pohjalta, jolloin lasten kokemukset olisivat kadonneet oman kokemukseni alle. Lasten vastauksissa nousi esiin veden alla uiminen. Se mitä lapset tarkoittavat sillä jäi itselleni epäselväksi, enkä tajunnut haastattelutilanteessa tarkentaa asiaa. Olen törmännyt tähän samaan asiaan ennenkin, että lapset haluaisivat oppia uimaan veden alla. Luulen, että lapset tarkoittavat sitä, että he pystyisivät sukeltaessa käyttämään uintiliikkeitä ja etenemään veden alla pidemmälle. Tällöin kyseessä on pituussukeltaminen, jossa on tarkoituksena edetä kokonaan veden alla mahdollisimman pitkälle käyttämällä potkuja ja mahdollisesti myös käsivetoja apuna. Toisaalta lapset voivat tarkoittaa veden alla uimisella myös uintia veden pinnalla, koska siinäkin ollaan osaksi pinnan alla.

Lasten sosiaaliset suhteet tulivat hyvin ilmi uimakoulujakson aikana, vaikka en tuntenut lapsia etukäteen tai tiennyt esimerkiksi kuka leikkii kenenkin kanssa



päiväkodissa. Osa lapsista tulisi mieluiten uudelleen uimakouluun niin, että siellä olisi myös päiväkotikavereita. Paquetten ja Smithin (2009) tutkimuksessa tutkittiin lasten ja vanhempien käsityksiä heidän osallistumisesta uintijoukkueeseen. 93% 6–12-vuotiaiden lasten mielestä uintijoukkueeseen kuuluminen oli hauskaa. Vastauksissa mainittiin myös uinnin olevan hyvä liikuntamuoto, valmentajat ovat mukavia, mitalien saaminen ja ystävien kanssa uiminen. Kun heiltä kysyttiin, että mistä pidät uintijoukkueesta niin 41% lapsista kertoi pitävänsä ystäviensä kanssa olemisesta. (Paquette & Smith, 2009, 255, 265.) Light ja Lémonie (2010) olivat tutkimuksessaan kiinnostuneita lasten kokemuksista ja osallistumisesta uintikerhoon. Tutkimuksessa keskityttiin siihen, mikä houkutteli lapsia uintikerhoon ja mitkä tekijät pitivät heidät mukana uintikerhossa. Lapset liittyivät uintikerhoon yleensä perheen motivoimina. Osallistujat halusivat kehittyä uimaan paremmin sekä kilpailla uinnissa. Sosiaaliset suhteet nousivat merkitykselliseksi, kun kysyttiin syitä miksi lapset ovat mukana uintikerhossa. (Light & Lémonie, 2010, 1, 5–6.) Sosiaalisten suhteiden merkitys nousi esiin myös tässä tutkimuksessa.

Tuloksissa minut yllätti uimakoulun vapaa-ajan suuri merkitys lapsille. Vaikka olin kirjannut vapaa-ajan uimakoulun jaksosuunnitelmaan, minusta tuntuu, että jätin sille siitä huolimatta liian vähän aikaa. Jatkossa aion ottaa tästä tuloksesta kopin ja antaa lapsille vapaa-aikaa jokaisella uimakoulukerralla. Vapaa-ajan ei tarvitse välttämättä kovin pitkä aika. Lapsi osaa ottaa parinkin minuutin vapaaajasta usein kaiken irti. Temppujen näyttäminen opettajalle toimii ainakin takuuvarmasti. Lapset ovat vuoron perään innoissaan näyttämässä temppujaan.

Itselläni on ollut iso rooli läpi koko tutkimuksen. Toimin itse tutkittavan uimakouluryhmän opettajana ja tiedostan sen, että vaikutin varmasti jossain määrin omalla toiminnallani lasten uimakoulukokemukseen ja mielipiteisiin uimakoulusta. Koen toimiessani itse tutkittavan uimakouluryhmän opettajana, että pääsin sitä kautta syvemmälle tutkimuksen teossa ja sain luotua myös lapsiin läheisemmän suhteen. Jos olisin toteuttanut tutkimuksen niin, että olisin toiminut havainnoijana toisen opettajan pitämässä uimakoulussa, koen että en olisi päässyt niin lähelle lapsia. Lisäksi luulen, että lasten olisi ollut vaikeampi puhua minulle haastattelutilanteessa. Minulla ei ollut esitietoja lapsista eikä heidän uimataidos-

taan, mutta en koe sen haitanneen opetuksen kulkua. Olen tottunut siihen, että ensimmäisellä kerralla katson ryhmän tason ja suunnittelen opetuksen tason mukaisesti. Toimin ryhmän kanssa opetuksellisesti aivan kuten minkä tahansa muun ryhmän kanssa. En antanut tutkimuksen vaikuttaa opetukseeni. Tärkeintä minulle tässä tutkimuksessa oli tuoda lasten ääni kuuluviin. En niinkään tavoitellut mitään mullistavia tutkimustuloksia.

Olin tutkimuksen alkuvaiheessa hieman pulassa, sillä aihetta ei ole tämän tutkielman näkökulmasta tutkittu aiemmin. Minun oli vaikea löytää ajankohtaista lähdemateriaalia. Loppujen lopuksi koen, että onnistuin kokoamaan tutkielman teoreettisen taustan vähäisestä lähdemateriaalista huolimatta hyvin. Lisäksi tutkimuskysymykset ja niiden muotoilu aiheuttivat päänvaivaa. Kysymykset muotoutuivatkin lopulliseen muotoonsa vasta tutkielman teon viime metreillä. Tutkimuksen toteutuksessa onnistuin mielestäni hyvin. Ainoastaan tuloksia analysoidessa huomasin, että olisin voinut kysyä vielä laajemmin lapsilta uimakoulun sisällöstä ja toiminnasta. Haastatteluja toteuttaessa en kuitenkaan vielä hahmottanut tutkimuksen kokonaisuutta. Onnistuin mielestäni tutkielman luotettavuustarkastelussa hyvin, sillä sain käytyä tutkimuksen hyvin seikkaperäisesti läpi. Tämän tutkielman teko kesti pidempään mikä oli alkuperäinen suunnitelma, mutta koen, että tutkielman pitkä prosessi ei haitannut tutkielman loppuunsaattamista tai ole näkyvissä tutkielmasta.

Olen oppinut taas enemmän tutkimuksen teon peruseriaatteista tämän tutkielman teon myötä. Minusta tuntuu, että nyt minulla on hyvät eväät tutkimuksen tekoon. Ennen kaikkea olen oppinut itsestäni paljon uimaopettajana sekä ohjaajana. Monet tämän tutkielman asioista ovat olleet minulle ikään kuin itsestään selvyyksiä, mutta tutkielmaa tehdessäni olen joutunut tekemään monista tutuista asioista myös itselleni näkyviä. Lisäksi koen, että tämän tutkimuksen avulla ymmärrän taas entistä paremmin pienten lasten ominaispiirteitä ja tapaa toimia. Haastattelujen kautta pääsin kuulemaan lapsia ja sain heidän äänensä kuuluviin, joka oli tämän tutkielman tarkoitus.

Munter ja Siren-Tiusanen (1999) suosittelevat tutkimuspäiväkirjan pitämistä. Heidän mukaansa näin saa etäisyyttä asioihin ja pystyy helpommin erittele-

mään, mistä missäkin tilanteessa on ollut kysymys, kun katsoo tutkielmaa hie-  
man etäältä. (Munter & Siren-Tiusanen, 1999, 191.) Itse pidin tutkimuspäiväkir-  
jaa aktiivisimman tutkielman kirjoittamisvaiheen ajan eli noin kolme kuukautta.  
Koen, että se auttoi minua ennen kaikkea hahmottamaan missä menen tutkiel-  
man suhteen, mitä olen jo tehnyt ja mitä pitää vielä tehdä. Lisäksi se auttoi mi-  
nua ajallisesti hahmottamaan, kuinka paljon aikaa käytin tutkielman työstämi-  
seen viikoittain. Tutkimuspäiväkirja toimi itselleni siis myös aikataulun suunnitte-  
lun apuna.

## 7.2 Havaintojani uimaopetuksesta yleisesti

Olen koonnut tähän lukuun omia havaintoja uimaopetuksesta yleisesti. Kaikki  
havainnot eivät suoraan liity tähän tutkielmaan, mutta jotkin havainnot saattavat  
lisätä ymmärrystä uimaopetuksesta.

On lapsia, joilla kokemus vedessä olostä on hyvin rajallinen ja tämä vaikuttaa  
tietenkin uimakoulukokemukseen. Uiminen sopii hyvin koko perheen yhteiseksi  
harrastukseksi ja vaikka vanhemmat eivät itse olisi kovin kiinnostuneita uimisesta,  
olisi lasten tulevan uimataidon ja veteen suhtautumisen kannalta erittäin hy-  
vä, jos uimahallissa käymisestä tulisi tapa. Olen myös tavannut lapsia, joita ei  
ole pesty suihkussa vaan vanhemmat ovat pesseet heidät pesulapuilla. Tässä  
kohtaa mennään mielestäni pieleen tapakasvatuksen osalta. Kun lapsi oppii  
pienenä suihkutuskäytännöt ja kuinka uimahallissa peseydytään ennen uimista  
on se meidän kaikkien uimahallikäyttäjien etu.

Olen törmännyt useasti lasten kommenttiin ”En osaa”, kun aloitetaan harjoitte-  
lemaan uutta taitoa, esimerkiksi liukua tai kelluntaa. Minusta tämä on samalla  
erittäin mielenkiintoista ja toisaalta myös surullista kuulla. Olen itse vahvasti sitä  
mieltä, että se minkälainen suhde lapselle on muodostunut vauvaiässä veteen  
vaikuttaa todella paljon siihen, kuinka hän myöhemmin kokee vedessä olemisen  
ja harjoittelun. Esimerkiksi miten lapsi opetetaan käymään suihkussa, pyyde-  
täänkö päättää kallistamaan vai ei kun pestään hiuksia. Monet lapset menevät ai-  
van kyyryyn suihkussa ollessa, koska heidät on opetettu kotona niin, ettei kas-  
voihin ja silmiin menisi vettä. Olen miettinyt tätä ”En osaa” -kommenttia myös

siltä kannalta, että johtuuko se puhtaasti pelosta, lapsen itsetunnosta, perimästä vai ympäristötekijöistä. Tähän on mahdotonta saada kattavaa vastausta ilman tutkimustietoa, sillä jokaisen lapsen kohdalla varmasti vaikuttavat eri tekijät. Minusta tämä on asia, joka uimaopettajan on hyvä tiedostaa ja ottaa huomioon opetuksessa.

Olen huomannut, että sukeltaminen on todella mieluista lapsille kun he oivaltavat sen. Lapsia pitää muistuttaa, että välillä pitää käydä ottamassa lisää happea. Usein myös keskustelen lasten kanssa siitä, miksei veden alla voi olla kovin pitkään. Käytän esimerkkinä vertausta kaloihin joilla on kidukset, se on lapsista hauskaa. Kelluminen koetaan usein vaikeaksi, koska ennen kuin pystyy olemaan rentona vedessä kelluminen ei onnistu.

Alkeisuimakouluryhmässä on usein sellaisia lapsia, jotka eivät osaa vielä sukeltaa, mutta heille voi sattua ”vahinkosukellus”. Eli he sukeltavat vahingossa joutuessaan esimerkiksi tasapainon pettämisestä tai siitä, että he menevät pinnan alle syvemmälle mikä oli heidän tarkoituksensa. Tärkeintä tällaisissa tilanteissa on varmistaa, että lapsi pääsee turvallisesti ylös veden alta eli hän saa jalat tukevasti pohjaan. Lapsi voi olla joko säikähtänyt tai hän voi itsekin ymmärtää, mitä juuri tapahtui ja on innoissaan tapahtuneesta. Mielestäni tällaisessa tilanteessa on tärkeää kehua lasta sukeltamisesta ja kertoa mitä juuri tapahtui. Lisäksi tilanteen mukaan kannustaa lasta yrittämään uudelleen sukeltamista, jotta tapahtuma ei jäisi mieleen pelottavana kokemuksena.

Koen, että palautteen annolla ja lasten kannustamisella on suuri merkitys lapsille ja heidän kehitykselleen vedessä. Taitava ja lasten viesteille sekä toiminnalle herkkä opettaja pystyy ottamaan aremmat ja pelokkaat lapset huomioon, kannustamalla heitä yrityksestä ja mukanaolosta. Unohtamatta tietenkään taitavampia uimareita, joiden taitotasoa pystyy hyödyntämään esimerkiksi niin, että he voivat näyttää muille lapsille mallia kuinka kellutaan. Olen päiväkotiryhmien uimakouluissa törmännyt tilanteeseen, että osa lapsista toimii eri tavalla vedessä kuin maalla ollessaan. Tällaisista tilanteista päiväkodin kasvattajat saavat arvokasta tietoa lapsesta. Vesi toimii lapsille yleensä rauhoittavana elementtinä.

Lapset ovat ilta-aikaan järjestetyissä uimakouluissa usein väsyneitä, esimerkiksi johtuen siitä etteivät he ole nukkuneet päiväunia tai ovat nukahtaneet matkalla uimahallille. Tai välipala on jäänyt syömättä tai kerta kaikkiaan heillä on huono päivä. Usein tällaisissa tilanteissa lapsi on itkuinen ja ikävöi vanhempansa. Useimmat lapset saa houkuteltua mukaan toimintaan, mutta aina on myös niitä jotka itkevät koko uimakoulun ajan. Se on sekä itselle uimaopettajana että lapselle ikävä tilanne. Minusta tuntuu, että osa vanhemmista olettaa uimaopettajien tekevän ihmeitä saadakseen lapsen iloiselle mielelle. Onneksi yleensä seuraavalla uimakoulukerralla kaikki on taas hyvin ja lapsi on mukana opetuksessa. Lisäksi uimakoulussa voi tulla myös tilanteita, joihin lapsi ”jää jumiin”. Esimerkiksi lapsi jää harmittelemaan jos ei heti onnistu jossain tehtävässä tai vaatii itseltään täydellistä suoritusta. Näissä tilanteissa on tärkeintä uimaopettajana mennä eteenpäin ja antaa esimerkiksi lapsen päättää seuraava leikki ja tätä kautta viestiä lapselle, että kaikki on hyvin.

Oman kokemuksen mukaan lasten etunimien opettelu auttaa uimakoulun toiminnassa erittäin paljon. Jos esimerkiksi yksi lapsi on altaan toisessa päässä tai kun valitaan hippaa, niin pystyy kutsumaan lasta nimellä, jolloin lapselle tulee myös turvallisempi olo. Toki, jos opettajalla on paljon opetusryhmiä, niin kaikkien lasten nimet eivät yksinkertaisesti jää mieleen, mutta onneksi lapset ovat aika armollisia tämän asian suhteen.

Minua jaksaa aina ihmetyttää miten jotkut uimahallin asiakkaat suhtautuvat uimakoululaisiin niin ettei heillä olisi oikeutta uida isossa altaassa. Tämänkin tutkimuksen aikana sain eräältä asiakkaalta palautetta ettei uimakoululaisia pitäisi tuoda isoon altaaseen harjoittelemaan lötköpötköjen kanssa, koska he eivät osaa uida. En ymmärrä hänenkaltaisten suhtautumista pienten lasten uinnin harjoitteluun ja varsinkaan sitä, että he usein laukovat näitä kommentteja lasten kuullen.

### **7.3 Jatkotutkimusaiheita**

Tätä tutkimusta voisi laajentaa niin, että seurattaisiin lasten uimataidon kehitystä pitkittäistutkimuksella. Minusta olisi mielenkiintoista vertailla lasten uimataitoa

esimerkiksi niin, että ne lapset jotka ovat käyneet vauvauinnissa verrattuna niihin lapsiin, jotka aloittavat ensimmäisen uimakoulun esimerkiksi 4-vuotiaana. Lisäksi minua kiinnostaisi kartoittaa valtakunnallisesti Suomen uimakoulutoimintaa, erityisesti päiväkotien osalta. Muita kiinnostavia tutkittavia aiheita lasten uimaopetukseen liittyen olisi palautteenannon merkitys uimakoulun aikana sekä vapaan leikin merkitys uimakoulussa. Kuulin töissä ollessani 5.3.2018 eräältä lapselta kommentin ”Ei uimakoulussa saa leikkiä vapaasti”. Lapsi ei ollut uimakoulussa, vaan uimassa kaverinsa kanssa. Kävin lyhyen keskustelun lasten kanssa ja totesin lapsille, että minun uimakoulussa saa kyllä leikkiä. Lapset näyttivät hämmästyneiltä. Lisäksi minua kiinnostaisi tutkia tarkemmin uima-allaista tai uimahallia alle kouluikäisten lasten oppimisympäristönä. Minkälaisia mahdollisuuksia se tarjoaisi ja miten niitä pystyisi käytännössä hyödyntämään. Lisäksi vesileikit ja niiden mahdollisuudet päiväkodissa tutkimuksen aiheina kiinnostavat.

Ennen kaikkea toivoisin, että uinti saataisiin varhaiskasvatuksessa jonain päivänä samalle viivalle muiden liikuntamuotojen kanssa. Minusta uinnin paikka olisi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja Esiopetussuunnitelman perusteissa, koska uinnin oppimisen herkkyyksikausi on juuri 4–7-vuotiaana. Kustannus- ja turvallisuusasiat ovat varmasti asioita, joihin uimaan lähteminen usein kaatuu. Jotta päiväkodista lähdettäisiin rohkeammin uimahalliin, olisi hyvä järjestää uimaopetuskoulutusta varhaiskasvatuksen kasvattajille. Koulutus voisi olla kestoaltaan esimerkiksi 10 tuntia ja se sisältäisi uimaopetuksen sisällöt ja erityispiirteet. Hienointa olisi, jos uimaopettajan pätevyyden voisi hankkia varhaiskasvatuksen opettajan opintojen yhteydessä sisällettynä kandidaatin tutkintoon.

## Lähteet

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 174–189.) Keuruu: PS-kustannus.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 9–30.) Tallinna: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 145–162.) Jyväskylä: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2014). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Riika: Vastapaino.
- Anttila, E. (2017). *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. Luettu 15.1.2020 <https://disco.teak.fi/anttila/4-2-kokemuksellinen-oppiminen/>
- Anttila, E. (2002). *Vesileikit. Luontouimarin käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Autio, T. (2007). *Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille*. Vaajakoski: VK-Kustannus Oy.
- Autio, T. & Kaski, S. (2005). *Ohjaamisen taito*. Helsinki: Edita.
- Backman, J. (2018). Ääreellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofisesta käsitehistoriasta. Teoksessa: Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käytäntö*. (25–40.) Vaajakoski: Lapland University Press.
- Bencuriková, L. & Putala, M. (2017). *The influence of motor activity on the swimming ability of preschool aged children*. Journal of Physical Education and Sport. Vol. 17, 1043–1047.
- Bíró, M., Fügedi, B. & Revesz, L. (2007). *The Role of Teaching Swimming in the Formation of a Conscious Healthy Lifestyle*. International Journal of Aquatic Research and Education. Vol. 1, 269–284.

- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Callary, B., Rathwell, S. & Young, B. (2015). *Masters Swimmers' Experiences With Coaches: What They Want, What They Need, What They Get*. SAGE Open: April-June 2015, 1–14.
- Costa, A., Marinho, D., Rocha, H., Silva, A., Barbarosa, T. Ferreira, S. & Martins, M. (2012). *Deep and shallow water effects on developing pre-schoolers' aquatic skills*. Journal Of Human Kinectics. Vol. 32, 211–219.
- Danby, S., Ewing, L. & Thorpe, K. (2011). *The Novice Researcher: Interviewing Young Children*. Qualitative Inquiry. Vol. 17(1), 74–84.
- Di Carluccio, I., Zulli, S., Mariani, A.M., & Viscione, I. (2019). *Effortless swimming and movement development in childhood*. Journal of Human Sport and Exercise. Vol. 14, 830–834.
- Durchman, K. & Jokitalo, M. (2010). *Taitavaksi vedessä. Soveltavaa uinnin opetusta erityistä tukea tarvitseville uimareille*. Tampere: Ruskeasuon koulu.
- EOPS (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Gallahue, D., Ozmun, J. & Goodway, J. (2012). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. (7. painos) New York: McGraw-Hill.
- Gallotta, M.C., Baldari, C. & Guidetti, L. (2018). *Motor proficiency and physical activity in preschool girls: a preliminary study*. Early Child Development and Care. Vol. 188: 10, 1381–1391.
- Gillett-Swan, J. (2017). *Children's analysis processes when analysing qualitative research data: a missing piece to the qualitative research puzzle*. Qualitative Research: 1–17.
- Hakamäki, M. (2017). *Kuudesluokkalaisten uimataito Suomessa*. Jyväskylä: Likes.
- Hakamäki, J. (2018). Uimakoulutoiminta. Teoksessa: Keskinen, I., Hakamäki, J., Hotti, K., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J., Pantzar, T. & Savolainen, T. (toim.). *Uimaopetuksen käsikirja*. (s. 49–100.) Jyväskylä: Docendo Oy.



- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017). Havainnointi ja arviointi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 56–68.) Juva: PS-kustannus.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Hellström, K. & Hanell, Å. (2003). *Fobiat*. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2017). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hotti, K. (2018). Erilaiset oppijat. Teoksessa: Keskinen, I., Hakamäki, J., Hotti, K., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J., Pantzar, T. & Savolainen, T. (toim.). *Uimaopetuksen käsikirja*. (s. 18–28.) Jyväskylä: Docendo Oy.
- Huotari, K., Ketola, H., Korhonen, N., Majoinen, P., Taimi, S. & Virtanen, P. (2017). *Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä: varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset käytäntöön*. Helsinki: Suomen Olympiakomitea.
- Hurme, K. & Kekäläinen M. (1999). Uinti. Teoksessa: Miettinen, P. *Liikkuva lapsi ja nuori*. (s. 315–333.) Jyväskylä: VK-Kustannus Oy.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tallinna: Vastapaino.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. (2007). Valinnan paikat. Teoksessa: Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. (s. 41–56.) Helsinki: Gaudeamus.
- Jaakkola, T. (2013). Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Säasklahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (s. 162–184.) Juva: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2010). *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Juva: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2015). Motivaatio - ilo, innostus ja intohimon synnyttäminen. Teoksessa: Suomen valmentajat (toim.) *Lasten ja nuorten hyvä harjoittelu*. (s. 109–123.) Keuruu: VK-Kustannus Oy.
- Kajala, S. & Jaakkola, T. (2015). Taidon harjoittaminen. Teoksessa: Suomen valmentajat (toim.) *Lasten ja nuorten hyvä harjoittelu*. (s. 194–209.) Keuruu: VK-Kustannus Oy.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitosta*. Tallinna: Gaudeamus.

- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: Kallio, K., P. & Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–142.) Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 17–63.) Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Karppinen, S. & Lomama, T. (2015). *Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Vantaa: Lapin yliopistokustannus.
- Keskinen, I. (2007). Uimataidon oppiminen. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. (s. 349–361.) Helsinki: WSOY.
- Keskinen, I. (2018). Uinnin mekaniikka, tekniikka ja arviointi. Teoksessa: Keskinen, I., Hakamäki, J., Hotti, K., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J., Pantzar, T. & Savolainen, T. (toim.). *Uimaopetuksen käsikirja*. (s. 101–200.) Jyväskylä: Docendo Oy.
- Kjendlie, P-L. & Mendritzki, M. (2012). *Movement Patterns in Free Water Play After Swimming Lessons With Flotation Aids*. International Journal of Aquatic Research and Education. Vol. 6, 149–155.
- Kupias, P. (2002). *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Kurki, J. & Anttila, R. (1999). *Uimataito ja uinnin opetus Suomessa*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 117: LIKES.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 29–50.) Keuruu: PS-kustannus.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. (s. 9–38.) Helsinki: Gaudeamus.
- Lomama, T. (2010). Kokemuksen rakentumisesta ja ymmärtämisestä. Teoksessa: Lomama, T. & Karppinen, S, J.A. (toim.) *Seikkaillen elämyksiä II, Elämyksen ja käsitehistoria ja käytäntöä*. (s. 82–117.) Tampere: Lapin yliopistokustannus.
- Lauritsalo, K. (2018). Oppimisen osatekijät. Teoksessa: Keskinen, I., Hakamäki, J., Hotti, K., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J., Pantzar, T. & Savolai-

- nen, T. (toim.). *Uimaopetuksen käsikirja*. (s. 11–48.) Jyväskylä: Docendo Oy.
- Light, R. & Lémonie, Y. (2010). *A Case Study On Children's reasons for joining and remaining in a french swimming club*. Asian Journal of Exercise & Sports Science. Vol. 7, 1–7.
- Liukkonen, J. (2017). *Psyykkinen vahvuus, mielen taitojen harjoituskirja*. Juva: PS-kustannus.
- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T. (2018). *Menetelmäpolku: Fenomenologinen tutkimus*. Jyväskylän yliopisto: Humanistinen tiedekunta. Luettu 10.05.2018  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/fenomenologinen-tutkimus>
- Läärä, J. (2018). Suomen uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. Teoksessa: Keskinen, I., Hakamäki, J., Hotti, K., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J., Pantzar, T. & Savolainen, T. (toim.). *Uimaopetuksen käsikirja*. (s. 231–272.) Jyväskylä: Docendo Oy.
- Mazzoni, V. & Harcourt, D. (2014). *An international experience of research with children: moving forward on the idea of children's participation*. Qualitative Research. Vol. 14, 252–268.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 81–150.) Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Miettinen, P. (1999). *Liikkuva lapsi ja nuori*. Jyväskylä: VK-Kustannus Oy.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. (5th ed.) San Francisco: Benjamin Cummings.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. (1999). Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. (s. 177–193.) Jyväskylä: Atena.
- Mustonen, P. (2006). *Sata altaassa. Suomen uimaliitto 1906–2006*. Helsinki: Edita.
- Nikander, A. (2009). Lasten ja nuorten psyykkinen kehitys. Teoksessa: Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, J., Nikander, A. & Kiiski, J. (toim.) *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*. (s. 103–123.) Jyväskylä: VK-Kustannus Oy.

- Numminen, P. & Laakso, L. (2004). *Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Liikuntakasvatuksen laitos.
- Paquette, K. & Smith, J. (2009). *"An Investigation of Parents' and Children's Perceptions about Their Participation in a Community-Based Swim Team Program"*. International Journal of Aquatic Research and Education. Vol. 3, 255–271.
- Pellinen, S. (2004). Uinti on perinteinen laji. Teoksessa: Ritanen-Närhi, P. & Pellinen, S. *Ui kunnolla*. (10–20.) Helsinki: Edita.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. (s. 115–162.) Tampere: Lapin yliopistokustannus.
- Pharr, J., Irwin, C. & Irwin, R. (2014). *Parental Factors That Influence Swimming in Children and Adolescents*. International Journal of Aquatic Research and Education. Vol. 8, 368–381.
- Pinter, A. & Zandian, S. (2012). *'I thought it would be tiny little one phrase that we said, in a huge big pile of papers': children's reflections on their involvement in participatory research*. Qualitative Research: Vol. 15, 235–250.
- Pulli, E. (2001). *Opi liikkuen, liiku leikkien*. Tampere: Tammi.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. (2017). Liikkuva lapsi. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 136–149.) Juva: PS-kustannus.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. (2013). Liikuntapedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (s. 462–481.) Juva: PS-kustannus.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 312–335.) Tallinna: Vastapaino.
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Vaasa: Piia Roos Oy.
- Ruoppila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. (s. 26–51.) Jyväskylä: Atena.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–442.) Tallinna: Vastapaino.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Narratiiviset tarkastelutavat. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskunta tieteellinen tietoarkisto. Luettu 11.05.2018 [https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_6\\_4.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html)
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166–190.) Tampere: University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (2007). *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage.
- Soukainen, U., Karvinen, J., Korhonen, N., Kuusisto, A., Kämppi, K., Moilanen, N., Sääkslahti, A. & Tarkka, K. (2015). *Ilo kasvaa liikkuen -ohjelma-asiakirja. Varhaiskasvatuksen liikkumis- ja hyvinvointiohjelma*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 357. Helsinki: Grano Oy.
- Stanković, S., Milanovic, S. & Markovic, Z. (2015). *Use of basic synchronised swimming techniques in non-swimmer trainings*. Activities in Physical Education and Sport. Vol. 5, 82–85.
- Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto ry. (2019). *Tiedotus*. Luettu 17.1.2020 [https://www.suh.fi/tiedotus/hukkumistilastot/hukkumiset\\_2019](https://www.suh.fi/tiedotus/hukkumistilastot/hukkumiset_2019)
- Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto ry. (2020). *Uintimerkit*. Luettu 25.2.2020 <https://www.suh.fi/toiminta/uimaopetus/uintimerkit>
- Suorsa, T. (2011). Kokemuksellinen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Teoksessa: Latomaa, T. & Suorsa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoria ja kehityslinjoja*. (s. 174–231.) Tampere: Lapin yliopistokustannus.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus - Lokakuu 2012*. Opetushallitus ja tekijät. Luettu 5.3.2020 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729\\_liikunta\\_ja\\_oppiminen\\_2\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729_liikunta_ja_oppiminen_2_0.pdf)
- Sääkslahti, A. (2018). *Liikunta varhaiskasvatuksessa*. Viro: PS-kustannus.
- Sääkslahti, A. & Numminen, P. (1997). *Yks, kaks ja sukellus. Vauvauinnin teoriaa ja käytäntöä*. Saarijärvi: LK-kirjat.
- Urheiluhallit Oy. (2018). *Vesikirppu-uimakoulu*. Luettu 17.2.2018 <https://www.urheiluhallit.fi/fi/palvelut/uimakoulut/vesikirput.html>

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Valkonen, N. & Rajakylä, M. (2017). *Uimarin treenikirja*. EU: Fitra.
- Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. (2016). *Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä*. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 21.
- VASU (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus.
- Viczayová, I., Kontra, J., Bencuriková, L. & Putala, M. (2019). *Impact of selected motion programs on swimming capacity and motoric performance of 7–8 year children in Slovakia*. Journal of Physical Education and Sport, Vol.19 (3), 1703–1707.
- Vilka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 156–171.) Keuruu: PS-kustannus.
- Zimmer, R. (2001). *Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita*. Hämeenlinna: LK-kirjat.

# Liitteet

## LIITE 1

### Uinnin tavoitetaulukko



## UINNIN TAVOITETAULUKKO



PERUSALUEET									
Pisteet	Selkäuinti	Rintauinti	Krooliuinti	Pituussukellus	Syvyysukellus	Hyppy	Vesiturvallisuus	Merkivaatimukset	
0,5	Korvien kastaminen selkäuintiasennossa 5 s.	Kelluminen paikallaan apuvälineen kanssa kasvot vedessä 5 s.	Itsenäinen liikkuminen vedessä uintiasennossa kädet pohjassa 5 m	Liikkuminen hyppien, juosten 5 m	Kastautuminen	Itsenäinen altaaseen tulo reunalta ja nousu reunalle	Osaan nousta itsenäisesti seisomaan uintiasennosta	Varhais-taitomerkki	
1	Liikkuminen potkuin itsenäisesti selkäuintiasennossa apuvälineen avulla	Kelluminen paikallaan x-asennossa 5 s.	Itsenäinen liikkuminen vaakatasossa apuvälineen avulla	Liuku pinnalla apuvälineen kanssa	Esine vyötärön syvyydestä	Hyppy rinnan syv. veteen	Vatsalta selälleen tai selältä vatsalleen kääntyminen apuvälineellä	Vesitaito-merkki	
2	Alkeisselkäuinti 10 m	Alkeisrintauinti 10 m	Myyräuinti 10 m	Liuku pinnalla 3 m	Esine rinnan syvyydestä	Jalat edellä uintisyv. veteen	Kanisterin heitto pelastettavalle 5 m ja veto reunaan	Alkeis-merkki	
3	Alkeisselkäuinti 25 m	Alkeisrintauinti 25 m	Myyräuinti 25 m	5 m:n sukellus	Käsinseisonta rinnan-syv. vedessä	Keräkaato reunalta	Veden polkeminen 20 s. uintisyvyydessä vedessä	Harrastus-merkki	
4	Selkäkrooli 25 m	Rintauinti 25 m	Krooliuinti 25 m	8 m:n sukellus		Pää edellä reunalta	Pelastusrenkaan heitto veteen, ja -renkaan hinaaminen 50 m	Tekniikka-merkki	
5	Selkäkrooli 50 m	Rintauinti 50 m	Krooliuinti 50 m	10 m:n sukellus		Taittakaato n. 1 m	Uimataitotesti 200 m katso ohjeet	Taito-merkki	
6	Selkäkrooli 100 m	Rintauinti 100 m	Krooliuinti 100 m	12 m:n sukellus		Pää edellä ponnistaen n. 1 m:stä	25 m:n uinti + 25 m:n kuljetus renkaalla, pelastettava renkaassa		
7	Selkäkrooli 200 m	Rintauinti 200 m	Krooliuinti 200 m	15 m:n sukellus		Voltti reunalta kerässä veteen	25 m:n uinti + 25 m:n kuljetus, ote leuasta	Uima-kandidaatti	
8	Selkäkrooli 300 m tai 50 m 55 s.	Rintauintia 300 m tai 50 m 50 s.	Krooliuintia 300 m tai 50 m 45 s.	18 m:n sukellus	Yksi esine 3-4 m:n syvyydestä	Jalat edellä 3 m:stä	Vaatteissa uinti 50 m ja riisuminen		
9	Selkäkrooli 400 m tai 50 m 50 s.	Rintauinti 400 m tai 50 m 50 s.	Krooliuinti 400 m tai 50 m 40 s.	20 m:n sukellus	Kaksi esinettä 3-4 m:n syvyydestä yksi kerrallaan	Jalat edellä 5 m:stä tai voltti korokkeelta	25 m:n uinti + 25 m:n kuljetus vaatteet päällä 3,30 min	Uima-maisteri	
10	Selkäkrooli 700 m tai 100 m 1,40 min	Rintauinti 700 m tai 100 m 1,45 min	Krooliuinti 700 m tai 100 m 1,25 min	25 m:n sukellus	Kolme esinettä 4 m:n syvyydestä yksi kerrallaan	Pää edellä 3 m:stä tai voltti laudalta	Uinninvalvojan testiuinti katso ohjeet	Primus-maisteri	

## LIITE 2

### Uimakoulun jaksosuunnitelma

Kerta/päivämäärä	Tavoite	Toiminta	Arviointi
1.kerta 14.3.2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ryhmän taitotason tarkistaminen</li> <li>- Veteen ja altaaseen totuttelu</li> <li>- Kastautuminen &amp; sukellus</li> <li>- Potkun harjoittelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alkuleikki: Banaanihippa</li> <li>- Kasvojen yms. pesu</li> <li>- Kuplien puhallus suusta ja nenästä: ufot</li> <li>- Liikkuminen eri tavoin vedessä: eläintarhalleikki</li> <li>- Eläinten etsintä</li> <li>- Potkuja rappusilla ja kaiteella</li> <li>- Loppuleikki: Purkkapallon puhallus &amp; Aku Ankka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yksi selvästi muita arempi lapsi</li> <li>- kaikilla uimalasit, mahdollavaa - helpottaa harjoittelua</li> <li>- banaanihippassa eri tasoisia kiinniottajia</li> <li>- kasvojen pesu ja kuplat ok</li> <li>- ufot olivat selvästi mielenkiintoisia koska jakoivat puhaltua niitä pitkään</li> <li>- eläinten etsintä sujui hyvin, osa ei sukella</li> <li>- eläintarhalleikissä hie-man hätiköintiä</li> <li>- potkut??</li> <li>- loppuleikissä mentiinkin ilmapallo ja Aku Ankka</li> </ul>
2.kerta 21.3.2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liu'un harjoittelu</li> <li>- Potkun harjoittelu</li> <li>- Sukellus</li> <li>- Hypyty jalat edellä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alkuleikki: Tulkaa pikku-uimarit kotiin</li> <li>- Rakettiliuku laudalla ja ilman lautaa</li> <li>- Potkuja kaiteella ja pötköllä</li> <li>- Välileikki: Rapuhippa</li> <li>- Aartenetsintä renkailla ja tikuilla</li> <li>- Hyppy pieneen ja isoon altaaseen</li> <li>- Loppuleikki: pesukone ja Aku Ankka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alkuleikki sujui hienosti</li> <li>- emme menneet liukua ilman lautaa, paljon toistoja laudalla, lähtölaukaisija</li> <li>- potkut kaiteella ok, pötköllä hienosti, muutama autettava</li> <li>- otettiin myös myyrän käsivetoja mukaan</li> <li>- rapuhippa oli hitti</li> <li>- aartenetsintä sujui hyvin</li> <li>- hyppäsimme vain pieneen, ensi kerralla isoon altaaseen?</li> <li>- emme menneet pesukonetta vaan purkkapallon ja Aku Ankan</li> </ul>



3.kerta 28.3.2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liu'un ker- tausta</li> <li>- Delfiinihyppy</li> <li>- Kellunnat</li> <li>- Myyräuinti</li> <li>- Hyppy isoon altaaseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alkuleikki: Merihe- voshippa</li> <li>- Liuku muutaman ker- ran laudalla ja sitten ilman lautta</li> <li>- Delfiinien esiintymi- nen</li> <li>- Iso allas: hyppy jalat edellä</li> <li>- Välileikki: Mustekala- hippa</li> <li>- Päin- ja selinkellunta pötköllä avustettuna</li> <li>- Pötköllä myyräuintia</li> <li>- Vapaa-aika</li> <li>- Loppuleikki: pesuko- ne ja Aku Ankka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- merihevoshippa meni hyvin, mentiin sitä melko pitkään</li> <li>- liu'ussa kannustettiin kovasti ja neuvoi ("taasko me ollaan niitä rakette- ja?")</li> <li>- delfiinihyppy sujui hyvin</li> <li>- hyppy isoon altaaseen jännitti aluksi osaa, mutta kaikki hyppäsivät lopulta ja kävivät kastautumas- sa, suurin osa minun sy- lissä</li> <li>- mustekalahippa sujui hyvin</li> <li>- mentiin vaan selinkel- lunta, osalla vaikea ren- toutua</li> <li>- uinti sujui hyvin pötköillä</li> <li>- loppuleikissä yhdistettiin purkkapallo ja ilmapallo</li> </ul>
4.kerta 9.4.2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kellunnat, uutena kilpi- konnakellunta</li> <li>- Sukellus</li> <li>- Myyräuinti</li> <li>- Selinliuku- ja selkäuinti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alkuleikki: Jääkarhu- hippa</li> <li>- Selinkellunta laudalla, vatsalla matalassa päässä</li> <li>- Kilpparikellunnan har- joittelu</li> <li>- Pikkueläinten etsintä</li> <li>- Välileikki: kysy lasten toiveita (Kapteeni käs- kee)</li> <li>- Myyräuintia pötköllä ja ilman pötköä</li> <li>- Selinliu'un harjoitte- lua ja selkäuintia pöt- köllä tai laudalla</li> <li>- Vapaa-aika</li> <li>- Loppuleikki: pesuko- ne ja Aku Ankka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lapset eivät ihan hok- sanneet jääkarhuhippaa → aloitimme kolme ker- taa uudelleen, sitten se alkoi sujumaan, en ha- lunnut luovuttaa</li> <li>- selinkellunnassa osa tosi jännittyneitä</li> <li>- kilpparikellunta sujui hyvin</li> <li>- pikkueläinten etsinnästä lapset eivät tuumanneet mitään erikoista</li> <li>- välileikkinä mentiin mustekalahippa</li> <li>- tässä vaiheessa kysyin lapsilta jaksavatko he vielä harjoitella, vastaus oli myönteinen</li> <li>- uitiin myyrää pötköllä ja selkää pötköllä tai laudal- la</li> <li>- vapaa-aika oli tänään todella odotettu</li> <li>- loppuleikkinä Aku Ank- ka</li> </ul>

5.kerta 11.4.2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kilpikonnakellunnan kertaus</li> <li>- Liuku päin ja selin uute-na</li> <li>- Hyppy reunalta</li> <li>- Iso allas: hyppy ja myyräuintia pötköllä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alkuleikki: Tulipalohippa</li> <li>- Kilpparivirta</li> <li>- Liukuja päin ilman lautaa, selin laudan kanssa, avustettuna ja ilman lautaa</li> <li>- Välileikki: kysy toiveita (Kapteeni käskee)</li> <li>- Hyppy jalat edellä pieneen altaaseen (vanne)</li> <li>- Iso allas: hyppy ja myyrää pötköllä niille jotka haluavat</li> <li>- Vapaa-aika</li> <li>- Loppuleikki: Pesukone ja Aku Ankka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tulipalohippa toimi hyvin, vaihdoimme useamman kerran kiinniottajia</li> <li>- kilpparivirta mentiin kolme kertaa, yksi lapsista keksi mitä kilppareille tapahtuu</li> <li>- päin liuku sujui hyvin, selinliu'ussa oli monella oli haastatte pitää kädet suorina (=jännittyneitä)</li> <li>- vannehyppy oli mieluista</li> <li>- menimme Rapuhippaa</li> <li>- isossa altaassa kaksi kierrosta myyrää ja kaksi hyppyä</li> <li>- vapaa-aika ja ilmapallo/purkkapallon puhallus</li> </ul>
6.kerta 18.4.2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selinliu'ún kertaus</li> <li>- Sukellus</li> <li>- Myyräuinti</li> <li>- Selkäuinti</li> <li>- Iso allas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alkuleikki: kysy lasten toiveita, mennään kaksi leikkiä</li> <li>- Selinliuku laudalla, vetämänä ja ilman lautaa</li> <li>- Myyrää pötköllä ja ilman pötköä</li> <li>- Välileikki:</li> <li>- Selkäuinti pötköllä ja ilman pötköä</li> <li>- Sukellus etsien eläimiä</li> <li>- Iso allas? Vapaa-aika?</li> <li>- Loppuleikki: Pesukone ja Aku Ankka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- menimme mustekalahippaa ja pokemonhippaa</li> <li>- selinliuku sujui jo hyvin, emme menneet ilman lautaa</li> <li>- myyrää menimme ilman pötköä, ennen sitä hypäsimme reunalta veteen</li> <li>- välileikille ei ollut tarvetta</li> <li>- pienillä sukelluksilla takaisin toiseen päähän → eläintenetsintä</li> <li>- osa ui pötkön kanssa selkää, osa ilman pötköä</li> <li>- isoon altaaseen lähti viisi lasta</li> <li>- muilla oli vapaa-aikaa, ja ^ lapsilla kun tulimme takaisin</li> <li>- loppuleikkinä AA</li> </ul>

7.kerta 26.4.2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kertaus: sukellus, liuku, kellunta, uinnit, hyppy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alkuleikki: Krokotiilihippa</li> <li>- Liuku vatsallaan</li> <li>- Hyppy reunalta jalat edellä</li> <li>- Myyräuintia ilman pötköä</li> <li>- Selinkellunta</li> <li>- Selkäuintia ilman pötköä</li> <li>- Aartenetsintä</li> <li>- Välileikki: Mustekalahippa (lasten toive)</li> <li>- Isossa altaassa hyppy ja uinti pötköillä halleille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- krokohippa toimi hyvin</li> <li>- liuússa moni potki, mutta sanoin siitä, osasivat korjata hienosti</li> <li>- kaikki hyppäsivät hienosti</li> <li>- myyräuinti sujui hienosti, muutama ui koko altaan mitan</li> <li>- selinkellunta, minä tarkkailin, muutama lapsi keltui ilman apuja itse</li> <li>- selkäuinti haasteelliseksi lapsille kuin myyrä</li> <li>- aartenetsintä sujui hyvin</li> <li>- mustakalahippa oli toivehippa</li> <li>- vapaa-aika: osa jäi opetusaltaalle, viisi lasta lähti isoon altaaseen, kävimme hyppäämässä ponnarilta ja uitiin pötköjen kanssa 50m</li> </ul>
8.kerta 2.5.2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- paljon leikkiä ja touhuamista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lasten toiveita</li> <li>- omia ideoita: krokotiilit, patjat, aartenetsintä, hypyt, iso allas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- banaanihippa</li> <li>- krokot ja matot</li> <li>- mustekalahippaa</li> <li>- ponnarilta hypyt ja uinti isossa altaassa</li> <li>- Aku Ankka</li> </ul>

### LIITE 3

#### Haastattelukysymykset

##### A) Kokemus

1. Minkälaista uimakoulussa sinusta oli?
2. Oliko uimakoulussa kivaa? Jos ei ollut, niin osaatko kertoa miksi siellä ei ollut kivaa?
3. Mikä uimakoulussa oli kivointa?
4. Mistä et pitänyt uimakoulussa?
5. Mikä oli helppoa?
6. Mikä oli tylsää?
7. Mikä oli vaikeaa?
8. Mikä oli jännittävää?
9. Oliko uimakoulussa jotain pelottavaa?
10. Mikä uimakoulussa oli parasta?
11. Mikä oli lempileikkisi uimakoulussa?

##### B) Taidot

12. Mitä opit uimakoulussa?
13. Osaatko sukeltaa? Onko se helppoa vai vaikeaa?
14. Osaatko kellua? Onko se helppoa vai vaikeaa?
15. Osaatko liukua? Onko se helppoa vai vaikeaa?
16. Mitä on uiminen mielestäsi, osaatko sinä uida?
17. Osaatko uida myyräuintia? Onko se helppoa vai vaikeaa?
18. Osaatko uida selkäuintia? Onko se helppoa vai vaikeaa?
19. Mitä haluaisit vielä oppia uimiseen liittyen?

##### C) Mielipiteitä

20. Osaatko kertoa, minkälainen on hyvä uimaopettaja? Entä huono uimaopettaja?
21. Mitä olisit halunnut tehdä enemmän uimakoulussa?
22. Oliko jotain sellaista mitä emme tehneet uimakoulussa, mutta olisit halunnut tehdä?

23. Oliko jotain sellaista mitä teimme uimakoulussa, mutta et olisi halunnut tehdä?
24. Mistä asioista sait päättää uimakoulussa? Mistä asioista uimaopettaja päätti uimakoulussa?
25. Minkälainen olisi sinun unelmien uimakoulu? Mitä siellä tehtäisiin?
26. Haluaisitko tulla uudelleen uimakouluun?
27. Aiotko jatkaa uimista esimerkiksi vanhempien/sisarusten kanssa?
28. Osaatko kertoa, miksi on tärkeää osata uida?
29. Haluatko kertoa vielä jotain?

**LIITE 4**

Suostumus osallistua tutkimukseen

Hei uimakoululapsen vanhempi!

9.2.2018

Lapsenne osallistuu päiväkotiryhmän kanssa kahdeksan kerran Vesikirppu-uimakouluun Mäkelänrinteen uimahallissa 14.3-2.5.2018. Toimin uimaopettajana lapsenne uimakouluryhmässä. Opiskelen varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Teen pro -gradu tutkielmaa aiheesta ”Lasten kokemuksia uimakoulusta”. Työtäni ohjaa taito- ja taideaineiden didaktiikan professori Heikki Ruismäki Helsingin yliopistosta. Olen kiinnostunut tutkimuksessa siitä, minkälaisia kokemuksia lapsilla on uimakoulusta sekä miten he kuvailevat omaa uimataitoaan. Uimaopetus etenee leikinomaisesti ryhmän taitotason huomioiden kohti alkeisuintitaidon saavuttamista. Tutkimus ei vaikuta uimakoulun toimintaan millään tapaa. Havainnoin lapsia uimakoulujakson ajan ja tämän jälkeen haastattelen uimakouluun osallistuneet lapset. Haastattelu toteutetaan teemahaastatteluna päiväkodilla uimakoulujakson jälkeen. Haastattelut nauhoitetaan ja tallenteita käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa. Tallenteet hävitetään asianmukaisesti pro -gradu tutkielman valmistuttua. Lapsista ei käytetä tunnistettavia henkilötietoja tutkimuksen raportoinnissa. Tutkimukseen ei liity lasten valokuvausta.

Suostun, että lapseni \_\_\_\_\_ osallistuu pro -gradun tutkielmaan.

En halua, että lapseni \_\_\_\_\_ osallistuu pro -gradu tutkielmaan.

Vanhemman allekirjoitus

\_\_\_\_\_

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta,  
puh.  
sähköposti

Ystävällisin terveisin

Opiskelija/uimaopettaja Noora Palm